

Annika Pastuhov

Att vara och agera medborgare

En etnografisk studie i folkbildande praktiker





Annika Pastuhov

Pedagogie magister, Åbo Akademi, 2011

Doktorand i vuxenpedagogik, Åbo Akademi, 2012–2018

Annika Pastuhov jobbar som universitetslärare i allmän pedagogik och vuxenpedagogik vid Åbo Akademi. Hon är även anställd vid Mimer, nationellt program för folkbildningsforskning, vid Linköpings universitet. Hon har tidigare jobbat som intressebevakare för fritt bildningsarbete vid Bildningsalliansen r.f.

Porträttfoto: Anna Widlund

Pärmbild: Jessica Lillbåsk



Att vara och agera medborgare

En etnografisk studie i folkbildande praktiker

Annika Pastuhov

Vuxenpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, Finland, 2018

ISBN 978-952-12-3649-5 (print)
ISBN 978-952-12-3650-1 (pdf)
Painosalama Oy
Åbo 2018

Abstrakt

Denna avhandlings kunskapsintresse riktas mot relationen mellan folkbildande verksamheters ideal, såsom frihet och jämlikhet, och utformningen av dessa ideal i praktiken. Detta görs genom att utgångspunkten tas i deltagarens perspektiv, med andra ord den part som folkbildningen gör kunskapen eller bildningen tillgänglig för. Mer specifikt riktas intresset mot relationen mellan medborgerlig bildning som ideal och den medborgerliga bildningens uttrycksformer i studiecirkelpraktiker.

Avhandlingens syfte är att bidra med etnografisk förståelse om vilka uttryck för medborgarskap som kan identifieras i institutionaliserade folkbildande praktiker. Avhandlingen utgår från en definition av studiecirkel som arenor där man som deltagare tillsammans med andra utbyter erfarenheter och söker kunskap för att kunna förstå och förändra sina livsvillkor. Medborgarskap i folkbildande praktiker förstås inbegripa både identifikation – att vara – och handling – att agera. Medborgarskap förstås ske i social växelverkan där man möter det olika och överskrider sina privata perspektiv för att ta fasta på gemensamma angelägenheter. För att fånga in medborgarskapet i dess komplexitet och kontextbundenhet formuleras en övergripande forskningsfråga för studien: Vilka uttryck tar sig medborgarskap i studiecirkelpraktiker? Denna forskningsfråga specificeras med hjälp av följande tre frågor: (1) Hur *är* deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? (2) Hur *agerar* deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? (3) Hur överskrider privata perspektiv till förmån för gemensamma angelägenheter i studiecirkelpraktikerna?

Avhandlingens empiri består av etnografiska fältstudier i tre olika folkbildningspraktiker – en seniorsnickarcirkel (13 deltagare), en studiecirkel i filosofi (9 deltagare) och en studiecirkel i engelska (12 deltagare). Datamaterialet består i huvudsak av fältanteckningar som skrivits både under och efter fältarbetet, samt ljudinspelningar av cirkelträffarna. Ambitionen är att belysa de folkbildande praktikerna som de ter sig upplevda i första hand ur ett medborgarskapsperspektiv. De tre ovannämnda praktikerna har valts för att de ska komplettera varandra och belysa olika sidor av den institutionaliserade studiecirkelverksamhetens mångfald. Analysens bärande syfte är att upptäcka det som sagts och gjorts i varje enskild grupp, där och då, och att förmedla detta på ett sätt som utgår från gruppens aktiviteter men också är förstäligt för en utomstående.

Folkbildningens medborgarskap tar sig olika uttryck beroende på hur studiecirkelgruppen förstår sin gemensamma identitet och vad deltagarna strävar efter att göra och uppnå tillsammans. Gemensamt för de tre studerade grupperna är att deltagarna fokuserar på studierna och därigenom enas om vad som ska göras och hur umgänget ska

formas. Genom social samvaro och samverkan kan deltagarna söka ny kunskap och fördjupa sig i ett självvalt intresse som fanns redan innan man sökte sig till studiecirkeln. Detta görs i alla tre fallen i grupper som i hög grad består av likasinnade. De tre delstudierna om folkbildningens medborgarskap sammanfattas med hjälp av begreppen identitet, delaktighet och bildningssyn. Detta utmynnar i en diskussion om vilka slag av frihet som folkbildningens medborgarskap består av i ljuset av de tre delstudierna – frihet från, frihet till och tillfällig ofrihet.

I de tre fallstudierna tar sig folkbildningens medborgarskap uttryck som frirum i form av motvikter och andra chanser i relation till deltagarnas tillvaro i övrigt. Studiecirkeln erbjuder med andra ord möjligheter att vara och agera medborgare på alternativa sätt gentemot vad vardagen i övrigt tillbjuder. Samtidigt är det påtagligt att deltagandet i studiecirkeln innebär en förlängning av hur deltagarna uppfattar sig själva. Deltagandet innebär även en fördjupning av ett självvalt intresset som fanns redan innan deltagarna sökte sig till studiecirkeln.

Nyckelord: folkbildning, fritt bildningsarbete, studiecirkel, medborgarinstitut, medborgarskap, etnografi

Abstract

This thesis is directed towards examining the relation between the ideals of Nordic popular education, such as freedom and equality, and the expressions of these ideals in the popular education practices. This was explored by conducting a study that assumed the perspective of the participant (i.e. the party for which popular education is making knowledge and education accessible). More specifically, the interest of this thesis is aimed towards the relationship between citizenship education as an ideal and the expressions of citizenship education in study circle practices.

The purpose of this thesis is to contribute ethnographic knowledge about what expressions of citizenship can be identified within institutionalised popular education practices. The thesis draws upon a definition of study circles as arenas where the participants exchange experiences and explore knowledge concurrently with others in order to understand and change their living conditions. Citizenship in popular education practices is understood to consist of identification (i.e. being) and deeds (i.e. acting). Citizenship in this context takes place in social interactions where differences are encountered and private issues are translated into public concerns. In order to capture citizenship in its complexity and contextuality, an overarching research question was formulated for the present study: What expressions does citizenship take in study circle practices? This research question was specified through the following three questions: (1) How are the participants *being* citizens in study circle practices? (2) How are the participants *acting* as citizens in study circle practices? (3) How are private perspectives transcended in favour of common concerns in the study circle practices?

This ethnographic study was conducted examining three different popular education practices: a senior carpenter circle (13 participants), a philosophy study circle (9 participants) and an English study circle (12 participants). The data mainly consist of field notes, written during and after the fieldwork, and audio recordings of the meetings. The ambition was to illuminate popular education practices as observed first-hand from a citizenship perspective. The three mentioned practices were chosen to complement each other and to shed light on the different sides of the multitude of institutionalised study circle practices. The overarching aim of the analysis was both to explore what was said and done in each study group and to portray these data in a manner that at once accurately derives from the activities in the group and is still understandable to an outsider.

The citizenship of popular education is expressed in different ways depending on how the study groups perceive their shared identity and what the participants strive to accomplish together. In all three groups,

the participants orient themselves and the practices of their groups towards their studies and thereby agree on what the group is supposed to be doing and how the socialising should take place. Through social interaction and cooperation, the participants gain new knowledge and deepen interests already chosen before entering the study circles. In all three cases, this was made possible because the groups consisted to a high degree of likeminded participants. The findings of the three studies are summarised and categorised through the notions of identity, involvement (delaktighet) and view on education (bildningssyn). This is developed into a discussion of different kinds of freedom within the citizenship of popular education in light of the three field studies—freedom from, freedom to and a temporary lack of freedom.

In the three field studies, the citizenship of popular education is expressed as counterweights and second chances in relation to the everyday lives of the participants at large. The study circles provide opportunities to be and act as citizens in alternative ways than everyday life makes possible. At the same time, participation in the study circles reinforce already existing perceptions the participants have of themselves. Participation also contributes to the deepening of interests already chosen before the participants sought out the study circles.

Keywords: popular education, liberal adult education, study circle, citizenship, ethnography

Förord

Då jag skriver detta förord känner jag mig tacksam av två olika anledningar. Dels för att jag har fått vara doktorand och därmed ägna mycket tid åt att öva mig i att tänka både fritt och disciplinerat, dels för att doktorandtiden nu kommer till sitt slut och jag därmed får möjligheten att fortsätta utforska (andra) angelägna frågeställningar. Det är en rad personer jag vill tacka för att ha bidragit till att såväl göra tiden som doktorand givande som att få doktorandperioden i mitt liv att upphöra.

Jag vill först och främst rikta mitt varmaste tack till dem som bidrog till att möjliggöra fältarbetet – utan fältarbete ingen avhandling. Tusen tack speciellt till avhandlingens informanter för att ni släppte in mig i era gemenskaper!

Ett varmt tack går också till mina handledare, min huvudhandledare professor **Petri Salo** och min bihandledare biträdande professor **Henrik Nordvall**. Jag är privilegierad som har fått ha två handledare som båda är mycket kunniga inom min avhandlingstematik. Petri, tack för din begründande läsning och ditt påtagliga intresse för mitt avhandlingsarbete. Jag uppskattar också att du har förmått ge mig både frihet och tid att tänka själv. Henrik, tack för konstruktiv läsning och välvilliga synpunkter i form av närapå obegripliga kråkfötter i marginalerna på mina manus. Jag värdesätter speciellt att du har bjudit in mig till olika sammanhang som innebär fortsatta möjligheter att fördjupa mig i angelägna och intressanta forskningsområden.

Jag vill även framföra mitt tack till avhandlingens förgranskare, professorerna **Jyri Manninen** och **Jorun Stenøien**, för insiktsfulla kommentarer och förtroendet ni gav mig i form av att förorda disputationstillstånd.

Många kollegor förtjänar tack för att ha bidragit till mitt avhandlingsskrivande med kunskap, insikter och invändningar. Stort tack till **Birgit Schaffar-Kronqvist** som läste och uppmuntrade inför och under mitt slutseminarium. Ett varmt tack till **Calle Carling** som under min doktorandanställning ständigt fanns till hands som en engagerad och uppmuntrande diskussionspart. Tack till **Charlotta Hilli** och **Fredrik Rusk** för vår doktorandstudiecirkel, våra luncher och diskussioner. Lotta, tack för alla goda samtal som alltid tagit mig vidare på olika sätt. Fredrik, tack för alla livliga diskussioner och speciellt för samarbetet med vår gemensamma artikel. Tack också till kollegorna i forskartornet på vetenskapsbiblioteket Tritonia. Även om alla borde tackas personligen tillåter resten säkert att jag speciellt nämner **Catarina Harjunen** (tack till min in-house folklorist för ditt patos och framför allt din ilska!), **Heidi Höglund** (tack för att du delger mig nya,

tänkvärda perspektiv!) och **Anna Widlund** (tack för ditt inspirerande driv och dina fräscha reflektioner!).

I arbetet med avhandlingen har jag haft förmånen att ingå i olika miljöer och samarbeten. Jag är tacksam för att ha fått varit knuten till den vuxenpedagogiska miljön vid Linköpings universitet och Mimer, nationellt program för folkbildningsforskning, både som gästdoktorand och anställd. Jag vill här speciellt rikta mitt tack till doktoranderna **Johan Lövgren** och **Sofia Österborg Wiklund** (tack till er båda för all uppmuntran och vårt samarbete i det nordiska doktorandnätverket!) och **Lina Rahm** (tack för vänskap, klokskap, mat och husrum!). Forskningsprogrammet Sivistystyön vapaus ja vastuu (SVV) har utgjort min kontakt till finländsk folkbildningsforskning. Jag vill tacka alla som medverkat där, speciellt **Jenni Pätäri** och **Ari Sivenius**. Jenni, kiitos tuestasi, arvostan suuresti näkökulmiasi ja asiantuntemustasi! Ari, kiitos luottamukseen perustuvasta yhteistyöstä ensimmäisen artikkelimme parissa ja uusien projektien työstämissä! Jag vill även rikta ett tack till alla tidigare och nuvarande kollegor vid allmänna pedagogiken och vuxenpedagogiken vid Åbo Akademi.

Slutligen vill jag tacka dem som finansierat min tid som doktorand. Jag hade förmånen att inleda min tid som doktorand med en fyraårig anställning vid vuxenpedagogiken vid Åbo Akademi. Därtill har jag beviljats arbetsstipendier och resebidrag av Doktorandprogrammet i de pedagogiska vetenskaperna vid Åbo Akademi, Högskolestiftelsen i Österbotten, Svensk-Österbottniska Samfundet, Stiftelsen för Åbo Akademi och Åbo Akademis jubileumsfond 1968.

De sista tacken går till alla i min familj.

Tack till mina föräldrar för att ni uppskattar utbildning och ställer upp som hundvakter.

Tack till Johnny. För allt.

Sundom, 15 december 2017

Annika Pastuhov

Innehåll

| | |
|---|------------|
| Abstrakt | i |
| Abstract | iii |
| Förord | v |
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Prolog | 1 |
| 1.2 Om folkbildningsforskningsfältet | 3 |
| 1.3 Syfte och forskningsfrågor | 7 |
| 1.4 Några ord om begreppsanvändning | 8 |
| 1.5 Avhandlingens struktur | 11 |
| 2 Folkbildning och medborgarskap | 13 |
| 2.1 Nordisk folkbildning – framväxt och utveckling | 13 |
| 2.1.1 Tre perspektiv på den mångtydiga folkbildningen | 15 |
| 2.1.2 En folkbildningskris? | 19 |
| 2.1.3 Folkbildning som kritisk eller anpassande? | 21 |
| 2.2 Studiecirkelns ideal och praktiker | 23 |
| 2.3 Pedagogiska perspektiv på medborgarskap | 26 |
| 2.4 Att vara och agera medborgare – medborgarskap i folkbildande praktiker | 30 |
| 3 Metodologiska överväganden | 34 |
| 3.1 Etnografi som metodologi | 34 |
| 3.2 Folkbildningens etnografi | 35 |
| 3.3 Fältarbete | 37 |
| 3.4 Analytiska principer | 40 |
| 3.5 Etiska överväganden | 44 |

| | |
|--|----|
| 4 Tre etnografiska studier i folkbildande praktiker | 47 |
| 4.1 Snickargemenskap för skötsamma seniorer | 47 |
| 4.2 Filosoficirkel som ett frirum för likasinnade | 49 |
| 4.3 Språkstudier för okunniga | 51 |
| 4.4 Sammanfattning..... | 52 |
| 4.4.1 Identitet | 53 |
| 4.4.2 Delaktighet..... | 54 |
| 4.4.3 Bildningssyn | 55 |
| 4.4.4 Frihet..... | 56 |
| 5 Avslutande diskussion | 58 |
| 5.1 Resultatdiskussion: Folkbildningens medborgarskap | 58 |
| 5.1.1 Deltagandets sociala betydelse | 59 |
| 5.1.2 Deltagande, meningsfullhet och frihet | 61 |
| 5.1.3 Folkbildningens medborgarskap – om motvikter och andra chanser..... | 62 |
| 5.2 Metoddiskussion: Folkbildningens etnografi..... | 64 |
| 5.3 Förslag till fortsatt forskning..... | 65 |
| 6 English summary | 67 |
| Referenser | 76 |

Avhandlingens artiklar

- Artikel 1:** Turunen, A. (2015). Att snickra medborgarskap? *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(2), 219–232.
www.idunn.no/nkt/2015/02/att_snickra_medborgarskap
- Artikel 2:** Pastuhov, A., & Sivenius, A. (2017). Medborgarskap mellan närhet och distans. En etnografisk studie i en studiecirkel i filosofi. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 116–129.
doi:10.18261/issn.1891-5949-2017-02-05
- Artikel 3:** Pastuhov, A., & Rusk, F. (2017). Citizenship as individual responsibility through personal investment. An ethnographic study in a study circle. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (pre-published), 1–14.
doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0js99

Figurförteckning

- Figur 1. Folkbildning mellan individ och gemenskap, förändring och bevarande (efter Manninen, 2010, och Burrell & Morgan, 1979).....16
- Figur 2. Bildningens tre spänningsfält (efter Gustavsson, 1991).17
- Figur 3. Folkbildningens bärande idétraditioner och kunskapssyner, sammanfattade med hjälp av metaforen ljuset (efter Korsgaard, 1997)...18

1 Inledning

Folkbildande verksamheter, i de former dessa organiseras av de etablerade folkbildningsinstitutionerna, antas bidra till och förstärka folklig, medborgerlig bildning (bland andra Andersson & Laginder, 2013; Harding, 2011; Niemelä, 2011; Nordvall, 2002). Inom ramen för folkbildningsforskningen har detta antagande inneburit forskning som främst utgått från ett idéhistoriskt och organisatoriskt perspektiv (Salo, 2004; Sundgren, 2012a). Den tidigare forskningen har också haft en tendens att utgå från ideala och idealiserade uppfattningar om folkbildning (Edquist, 2015). De senaste decennierna har ett växande forskningsintresse riktat sig mot olika deltagarperspektiv på folkbildning (till exempel Laginder & Stenøien, 2011; Lundberg, 2008; Manninen & Meriläinen, 2015; Nordzell, 2011). Trots detta är folkbildningens vardag, som den ser ut för deltagaren, relativt outforskad. I denna avhandling används därför ett etnografiskt angreppssätt för att studera deltagandet i tre olika slag av folkbildande praktiker. Jag inleder med att kort beskriva mina etnografiska möten med de utvalda praktikerna.

1.1 Prolog

I det första etnografiska nedslaget i en folkbildande praktik befinner vi oss på ett tidigare kasernområde från 1800-talet, ganska centralt beläget i en medelstor stad. Jag är på väg till en vitrappad byggnad som tidigare har tjänat som stall men nu fungerar som snickeriverkstad. Det står flera bilar parkerade utanför, men också jag får rum för min bil i raden. Jag backar in, låser dörren och går in genom en mörkbrun trädörr. Innanför är flera maskiner i gång – hyvelmaskin, såg, slipmaskin. Äldre män står och arbetar vid maskinerna. En medelålders man ser mig och jag förstår att han måste vara handledaren som jag varit i kontakt med per telefon. Vi hälsar och han uppmanar mig att komma in till följande rum där ljudnivån är lägre. Vi går genom en mellandörr längre in och kommer till ett rum med hyvelbänkar. Jag får höra att jag är välkommen med och får ta del av en del praktiska anvisningar. Snart går jag runt och presenterar mig för deltagarna som verkar tycka att det är något anmärkningsvärt men trevligt att en "ung flicka" ska komma med i deras snickargemenskap. Deltagarna berättar gärna om vad de håller på med för tillfället. Min eventuella första vilshenhet kommer snabbt av sig då jag börjar få förslag på vad jag kunde börja sysselsätta mig med.

I det andra nedslaget befinner vi oss en decembergrå vardagskväll utanför ett av stadens större och ståtligare 1800-talshus alldeles i centrum. Jag går in genom en av sidodörrarna, tar hissen några våningar upp och ringer på en dörrklocka till en lägenhet som nu tjänar som kontorsutrymme. Jag blir insläppt och hälsad välkommen till studiecirkeln i filosofi av en man i 60-årsåldern. Jag är den första på

plats men snart har fyra studiecirkelmedlemmar till anslutit sig. Jag hinner hälsa på alla vartefter de kommer in. Då alla är på plats sätter vi oss till bords i köket, tar för oss av kaffe och kaka och inleder samtalet. Jag börjar med att berätta om min forskningstematik som möts av intresse och några följdfrågor. Därefter fortsätter vi med att diskutera kvällens text. Jag suggs med i en fängslande diskussion om bland annat sociala normer, förlåtelse och hämnd där det allvarsamma blandas med skämt.

I det tredje nedslaget sitter jag igen bakom ratten och följer navigatorns anvisningar. Jag hittar en parkeringsplats på en sidogata nära min destination. Några mynt i parkeringsautomaten och så går jag vidare och njuter av den friska luften en höstlig vardagsseftermiddag. Arbetsdagen är slut och nu är det studier i engelska som gäller. Jag är ute i god tid. Jag hittar ingången, hittar rätt våning och hittar också förhållandevis snabbt rätt korridor och klassrum. Det finns ett fikarum med uppsikt över klassrumsdörren, så jag slår mig ner och håller utkik. Till slut kommer några personer som går in i det klassrum som vi ska hålla till i. Snart kommer också en person, som jag gissar kan vara läraren. Jag följer efter, presenterar mig och mycket riktigt har jag gissat rätt. Efter att ha bytt några ord söker jag mig en plats i en av raderna medan läraren skyndar sig iväg mot kopieringsmaskinen. Jag slår mig ner med viss spänd förväntan blandad med trötthet och hunger. I bänkarna bredvid mig diskuteras svårigheter med engelsk grammatik. Då lektionen väl kommer i gång får jag kort presentera mig och varför jag deltar. En av deltagarna undrar vad jag tänker att jag ska få ut av mitt deltagande. Jag blir lite ställd inför det som jag tolkar som mistro i frågan men lyckas svara något om att jag helt enkelt vill veta hur det är att delta här och läsa engelska. Efter min korta presentation går vi över till dagens program som inleds med läxgenomgång. Jag slås av hur snabbt jag hittar in i det jag känner igen sedan tidigare som en språkstudierutin.

Ovan beskrivs tre första möten med tre olika folkbildande praktiker. Den här typen av folkbildande verksamhet bedrivs genom specifika organisationer, såsom studieförbund och medborgarinstitut. Dessa organisationers folkbildande verksamhet beskrivs ofta som fri och frivillig pedagogisk verksamhet med ett tudelat syfte. Syftet är å ena sidan att stödja personlig utveckling, å andra sidan att fungera som en möjlighet att utveckla sitt förhållningssätt till sina medmänniskor och sin samtid (Niemi, 2012; Valkonen, 2015, s. 12–13). Detta är tänkt att ske genom att kunskap görs tillgänglig för alla – för folket – utgående från deltagarnas egna intressen och behov (Laginder, Nordvall & Crowther, 2013).

Detta tudelade syfte – att erbjuda utrymme för både personlig och kollektiv utveckling – belyser de demokratiska ideal såsom frihet och jämlikhet som ligger till grund för folkbildande verksamheter och

praktiker. Dessa ideal kan användas för att definiera folkbildning som något som skiljer sig från övrig vuxenutbildning (Larsson, 2005), som pedagogisk verksamhet som strävar till att göra medborgarna bildade för att kunna förstå och förändra sin livssituation i förhållande till både egenintresse och allmänintresse (Andersson, Laginder, Larsson & Sundgren, 1996; Nordzell, 2011). Idealerna står vidare nödvändigtvis inte alltid i linje med de sätt som folkbildning tar sig uttryck i praktiken, det vill säga med hur folkbildande praktiker görs och upplevs (Edquist, 2015).

Avhandlingens intresse riktas mot relationen mellan dessa ideal i folkbildande verksamheter och deras utformning i praktiken. Detta görs genom att utgångspunkten tas i deltagarens perspektiv, med andra ord den part som folkbildningen gör kunskapen eller bildningen tillgänglig för. Mer specifikt riktas intresset mot relationen mellan medborgerlig bildning som ideal och den medborgerliga bildningens uttrycksformer i praktiken. Hur kan förhållandet till medmänniskorna och samtidigt, här benämnt medborgarskap, ta sig uttryck i folkbildande praktiker? Hur kan deltagandet i folkbildande praktiker förstås om det betraktas ur ett medborgarskapsperspektiv? I det följande positioneras detta forskningsintresse i relation till fältet för folkbildningsforskning. Därefter utvecklas intresset i form av avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

1.2 Om folkbildningsforskningsfältet

Denna avhandlingens problemformulering placerar sig inom folkbildningsforskningens fält. Forskningen inom fältet har kommit att i betydande utsträckning fokusera på organisationer som har en etablerad position som folkbildningsorganisationer (Salo, 2004; Sundgren, 2002). Ofta har forskningen tagit sin utgångspunkt i antaganden om folkbildningens ideal som verksamheten sedan har speglats mot (Edquist, 2015). Speciellt på 1990- och 2000-talen har folkbildningsforskningen därtill ofta uppmärksammat tecken på en folkbildningens kris. Man har frågat sig om folkbildning mist sin betydelse och roll i ett samhälle som förändrats sedan folkbildningens uppkomst.

Med syfte i att öka självförståelsen, klargöra historieskrivningen och på senare år råda bot på denna antagna krisproblematik har folkbildningsforskningen till stor del bestått av idéhistoriska och historiska studier (Salo, 2004). Forskningen har på senare tid med utgångspunkt i detta antagande om kris och en förlorad guldålder (Sundgren, 2012a, s. 46) också haft en tendens att betona att den organiserade folkbildningen behöver hitta sig själv, rannsaka sig och omvärdera sin nutida roll och uppgift.

Då nordisk folkbildning började etableras som organiserade verksamhetsformer i slutet av 1800-talet var detta de enda formerna av vuxenutbildning som fanns att tillgå. Senare, speciellt efter andra världskriget, har nya vuxenbildande och -utbildande aktörer uppkommit och utmanat folkbildningens tidigare monopol på att erbjuda lärande och bildning för den vuxna befolkningen (Salo, 2004). Larsson (2013) har påpekat att det finns en tendens att folkbildningens pedagogiska idéer inkorporerats med tiden i den formella utbildningen. En slutsats som kan dras av detta är att folkbildning i samtiden verkar söka sin plats i och med att det är oklart på vilket sätt den egentligen skiljer sig från annan (vuxen)utbildning (Tösse, 2009). Samtidigt kan detta sökande efter sitt uppdrag förstås som något som kännetecknar folkbildning. Laginder (2015) framhåller att synen på folkbildningsforskning i Sverige, knutet till det nationella forskningsnätverket Mimers grundande och dess fortsatta uppgiftsformulering, utgår från att folkbildning till sitt väsen alltid är något som är pågående och samtidigt, eller därmed, oavslutat.

Den finländska forskningen om folkbildning har på senare tid minskat i omfattning, speciellt sedan 1990-talet (Salo, 2004) och kunde i dagsläget benämnas som sporadisk (Lang, 2011b). Folkbildningsforskningen har fått träda tillbaka till förmån för forskning om vuxnas lärande relaterat till yrkes- och arbetslivet. Den finländska forskningen om folkbildning har i flera decennier mest bestått av historiska och idéhistoriska studier och utgångspunkten är oftast organisatorisk snarare än deltagarorienterad (Lang, 2011b; Niemelä, 2011; Salo, 2004). Man har exempelvis frågat sig vad de folkbildande organisationernas uppdrag är i samtiden och om folkbildningsarbetet redan är utfört (Sihvonen, 1996). Den begränsade forskningen som bedrivits de senaste åren om folkbildning och dess verksamhet har exempelvis tagit fasta på ett rektorsperspektiv (Lang, 2011a), belyst enkätdata insamlat bland deltagare ur ett nytto- eller fördelingsperspektiv (Manninen, 2010 & 2012; Manninen & Meriläinen, 2015) eller visat på en ökad marknadsisering i medborgarinstitutens verksamhetskultur (Valkonen, 2015; Valkonen & Kauppila, 2010).

I början av 2000-talet pågick en hel del forskning, både i Norden och Europa, som intresserade sig för aktivt medborgarskap i förhållande till vuxnas lärande. En del av denna forskning intresserade sig specifikt för medborgarskap i en folkbildningskontext (till exempel Niklasson, 2008; Stenøien, 2003). Speciellt vid millennieskiftet riktade sig en betydande del av denna forskning mot medborgarskapets identitetsaspekter i en europeisk kontext (till exempel Karseras, Wildemeersch, Stroobants & Bron, 2005; Korsgaard, 2001; Laitinen & Nurmi, 2003). På senare tid har ett flertal studier utgått från vikten av att betona att medborgarskap ständigt omförhandlas och att deltagare i olika pedagogiska sammanhang därmed inte bör ses i behov av kunskaper och bildning för att kunna bli fullvärdiga medborgare. I stället är utgångspunkten att

alla redan är medborgare samtidigt som detta medborgarskap kan ständigt omförhandlas (Biesta, De Bie & Wildemeersch, 2014; Fejes, Olson, Rahm, Dahlstedt, & Sandberg, 2016; Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt & Biesta, 2013).

Under de senaste årtiondena har deltagarperspektivet börjat uppmärksammas allt mer i folkbildningsforskningen, speciellt av svenska forskare. I en ofta citerad studie, *Cirkelsamhället* (Andersson et al., 1996), undersöks studiecirkelnas betydelse för de deltagande individerna och studiecirkelnas roll för det lokala samhällslivet. På individnivå tillskrivs deltagandet i studiecirkel främst betydelse för personlig utveckling, att fördjupa ett intresse eller förkovra sig för sitt yrkesliv. Studiecirkeln erbjuder ett socialt sammanhang för detta utöver familj eller arbete. Däremot är cirkelnas funktion som ett stöd för demokratin inte framträdande vare sig ur ett deltagarperspektiv eller med tanke på cirkelnas utformning eller innehåll. Det finns med andra ord ingen tydlig koppling till demokratin vare sig som motkraft till staten i form av folkrörelser eller som en arena för överläggande, deliberativa samtal (Sundgren, 2012b, s. 217; se också Hartman, 2003 och Larsson, 2001).

Betydelsen av deltagandet i studiecirkel kan med andra ord anknytas till deltagarnas livsvärld och personliga intressen. Sundgren (2012b) undersöker genom livsberättelser vad som kännetecknar det inre samspelet i studiecirkeln. Även han visar på att cirkeln fungerar som en social och i vissa fall materiell resurs för att utveckla och fördjupa ett personligt intresse oavsett studiernas innehåll. Det är deltagarnas individuella intressen som finns redan innan anmälan till cirkeln som verkar vara den huvudsakliga drivkraften i cirkeldeltagandet. Att mötas tillsammans med likasinnade erbjuder en ändamålsenlig arena för att utveckla sitt intresse. Detta fungerar i flera fall som en motvikt eller ett komplement till vardagen i övrigt. Sundgren (2012b) argumenterar för att studiecirkelnas legitimitet inte ska förstås som ett direkt bidrag till demokratin utan som en möjlighet för meningsskapande. Andersson och Laginder (2013) kommer till en liknande slutsats då de pekar på studiecirkeldeltagandet som en möjlighet att lära sig enligt eget intresse i motsats till samhälleligt dominerande krav om att lära sig för professionell utveckling och anställningsbarhet (se också Laginder & Stenøien, 2011).

En del tidigare studier har fokuserat på de samtal som förs i studiecirkeln. Anita Nordzell (2011, 2012) studerar samtalandet i cirkel och hur cirkel görs med hjälp av etnometodologiska studier i tre studiecirkel, en litteraturcirkel, en i engelsk konversation och en i filosofi. Nordzell visar på hur studiegruppen tillsammans bildar sig en gemensam förståelse för hur cirkeln skapas och upprätthålls. En bärande del av detta är att gruppen håller sig till det som formulerats som träffens tema. Sidospår tillåts, men det är alltid någon som ser till

att de också förblir sidospår. Att göra studiecirkel framträder som att skapa samhörighet med hjälp av positiva ordalag för att möjliggöra ett lärande tillsammans. En del i detta är upprätthållandet av en samtalsordning som nödvändigtvis inte bygger på en viss rigid struktur men som låter alla röster höras och beaktas.

Martin Lundberg (2008) studerar studiecirkelsamtal om hållbar utveckling för att belysa deliberativ demokratiteori. I det stora hela menar Lundberg att den studerade studiecirkeln uppfyller den deliberativa teorins grundläggande krav på samtalet. Deltagarna är fria att diskutera och de är fria att argumentera emot andras åsikter. Samtidigt finns också maktkamper i samtalet. Kunskap i en viss sakfråga kan ge en deltagare övertaget i ett samtal. När deltagarna debatterar hur en viss fråga ska diskuteras och kontextualiseras är det inte alltid säkert att de som får böja sig förstår och omfattar vad det vinnande argumentet bygger på. En förståelse för varför ett argument är vinnande är ett krav på ett deliberativt samtal enligt deliberativ teori. Makt i studiecirkeln tar sig vidare uttryck i att någon deltagare kan berövas sitt talutrymme, antingen genom att bli avbruten eller genom att två andra deltagare pratar sinsemellan under en tredje persons taltur. Samtidigt som deltagarna verkar sträva efter att föreställa sig hur en annan talare resonerar så verkar deltagarnas tidigare åsikter starkt färga av sig i samtalet genom att man inte överger sina gamla övertygelser.

Att social växelverkan i studiecirkeln präglas av denna typ av stabilitet över tid (Lundberg, 2008) kombinerat med ett slag av social korrekthet (Nordzell, 2012) har tidigare benämnts som cirkeltakt (Andersson et al., 1996). Med cirkeltakt menas att deltagarna i studiecirkel tenderar att fokusera på att diskutera ämnet för studierna och sina personliga upplevelser framom att ta fasta på andras upplevelser eller inleda samtal om andra ämnen.

Trots att deltagarperspektivet har uppmärksammats allt mer inom folkbildningsforskningen på senare år finns det fortfarande behov av att fortsätta belysa detta perspektiv (Nordzell, 2011; Sundgren, 2012a). Tidigare studier har visat på hur deltagandet i folkbildning innebär en motvikt till tillvaron i övrigt och en möjlighet till meningsfull fritid. Trots att folkbildningens uppdrag beskrivs som att fungera som ett stöd för medborgarskap har få tidigare studier intresserat sig för deltagandet ur ett medborgarperspektiv. Det har inte heller riktats speciellt mycket uppmärksamhet mot deltagandets vardag, som den kan upplevas i första hand. Det är i den komplexa och otyglade vardagen som jag antar att det är lönt att utforska deltagandet och medborgarperspektivet. Det som människor berättar om sina erfarenheter kan nämligen antas skilja sig från det som kan upptäckas om erfarenheterna granskas då de upplevs i första hand, just där och då (jämför till exempel Geertz, 1973; Hammersley & Atkinson, 2007).

Intresset för deltagandets vardag ur ett medborgarperspektiv kombineras här med utgångspunkten om att det är meningsfullt att skilja mellan folkbildning som ideal och praktik (Edquist, 2015). Intresset riktas således mot ett medborgerligt bildningsperspektiv på deltagandets vardag för att kunna ta sig an frågan om hur folkbildningsideal kan utövas och uttryckas i praktiken.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Denna studie består av etnografiska fältstudier i tre olika folkbildningssammanhang – en seniorsnickarcirkel, en studiecirkel i filosofi och en studiecirkel i engelska. Jag studerar folkbildande praktiker etnografiskt på en gräsrotsnivå. Min ambition är att belysa de folkbildande praktikerna som de ter sig upplevda i första hand. Jag har valt de tre ovannämnda praktikerna med ambitionen att de ska både komplettera varandra och samtidigt belysa olika sidor av den institutionaliserade studiecirkelverksamheten. Syftet med urvalet är att fånga in de folkbildande praktikernas mångfald. Urvalet följer en indelning av studiecirkel i hantverkscirkel, diskussionscirkel och undervisningscirkel (Andersson, 2001; Larsson, 1999).

Avhandlingens syfte är att bidra med etnografisk förståelse om vilka uttryck för medborgarskap som kan identifieras i institutionaliserade folkbildande praktiker. Avhandlingen utgår från en definition av studiecirkel som arenor där man som deltagare tillsammans med andra utbyter erfarenheter och söker kunskap för att kunna förstå och förändra sina livsvillkor. Med tanke på den institutionaliserade folkbildningens självförståelse och formulerade uppdrag att stärka deltagande, demokratiskt medborgarskap går jag in i och analyserar de tre grupperna med ett medborgarskapsperspektiv. Medborgarskap i folkbildande praktiker förstås inbegripa både identifikation – att vara – och handling – att agera. Medborgarskap förstås ske i social växelverkan där man möter det olika och överskrider sina privata perspektiv för att ta fasta på gemensamma angelägenheter. Synen på medborgarskap utvecklas vidare dels i begreppsutredningen i kapitel 1.3, dels i avhandlingens andra kapitel.

För att fånga in medborgarskapet i dess komplexitet och kontextbundenhet formuleras en övergripande forskningsfråga för studien: Vilka uttryck tar sig medborgarskap i studiecirkelpraktiker? Denna forskningsfråga specificeras med hjälp av följande tre frågor: Hur *är* deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? Hur *agerar* deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? Hur överskrids privata perspektiv till förmån för gemensamma angelägenheter i studiecirkelpraktikerna?

1.4 Några ord om begreppsanvändning

Avhandlingen bygger på ett antagande om en delad, om än inte identisk, folkbildningstradition i de nordiska länderna. Folkbildningsvokabulären skiljer sig åt något mellan de två länder, Finland och Sverige, där avhandlingens empiri samlats in. Både det finländska och det svenska begreppet har samma ursprungsbegrepp, fritt och frivilligt folkbildningsarbete, som under årtionden kommit att omformuleras på olika sätt.

Man kan fråga sig om det är möjligt och rimligt att utgå från att det finns någon form av gemensam nordisk folkbildningstradition (Salo, 2004). Utgångspunkten i detta sammanhang är ändå att det finns ett visst samband och vissa slående likheter. De nordiska ländernas folkbildande verksamheter delar samma idéhistoriska rötter (t.ex. Niemelä, 2011), de uppkommer historiskt vid samma tidpunkt, de tar intryck av varandra och fortsätter att göra det. Verksamheten idag uppvisar liknande drag och verkar kämpa med samma utmaningar. Uppgiftsformuleringarna är också liknande.

Fritt bildningsarbete (finska *vapaa sivistystyö*) används som paraplybegrepp för den typ av vuxenutbildning i Finland som är fri från statlig styrning, grundar sig på frivilligt deltagande och strävar efter att stödja samhällelig sammanhållning. Dessa uppdrag formuleras i lagen om fritt bildningsarbete (Lag om fritt bildningsarbete, 632/1998). Fem organisationsformer lyder under nämnda lag – medborgarinstitut, folkhögskola, studiecentral, sommaruniversitet och idrottsutbildnings-center.

Folkbildning är den paraplybenämning som används i Sverige som motsvarighet till det finländska begreppet fritt bildningsarbete. I och med att folkbildning även i någon mån gjorts bekant som begrepp utanför en svensk kontext (Tøsse, 2009; Laginder et al., 2013; Salo, 2004) så kommer jag i fortsättningen att använda folkbildning som ett övergripande begrepp för den typ av fenomen som avhandlingen belyser.

Fokus i denna avhandling ligger på kurser eller studiecirklar som ordnas inom ramen för institutionaliserad folkbildning. Institutionaliseringen innebär bland annat en betydande statlig subventionering och att det finns en organisation som sköter arrangemang, rekrytering av lärare och ledare samt information och marknadsföring.

Studien består av tre delstudier med tre olika typer av institutionaliserad folkbildande verksamhet. En av studierna är gjord vid ett medborgarinstitut (finska *kansalaisopisto*). Verksamheten benämns medborgarinstitutskurser. Dessa kurser arrangeras oftast över

en termin en gång i veckan. Seniorsnickarkursen i den här avhandlingens empiri har ovanligt många kursträffar med sina tre gånger i veckan. Filosoficirkeln är en fristående studiecirkel vid en finländsk studiecentral. Studiecentralerna stöder ofta sina medlemsorganisationers verksamhet genom att ordna föreläsningar, fortbildning och understödja kursverksamhet. En minskande del av verksamheten vid studiecentralerna består av stöd till fristående, självorganiserade studiecirklar. Den tredje delstudien är gjord vid ett svenskt studieförbund i en öppen studiecirkel. Det innebär att cirkeln annonseras ut av studieförbundet för allmänheten, att vem som helst kan delta och att det finns en studiecirkelledare som bär ansvar för hur arbetet i cirkeln utformats. Begreppet studiecirkel fungerar i denna avhandling som ett paraplybegrepp för denna typ av pedagogisk praktik som forskningsintresset riktas mot.

De centrala begreppen i avhandlingen, bildning och medborgarskap, är båda mångfacetterade begrepp som inte låter sig fångas in i enkla definitioner. Båda begreppen berör människan både som autonom individ och som del av ett kollektiv (Gustavsson, 1996, s. 192–193). Dessa begrepp introduceras här och utvecklas vidare i kapitel två.

Bildning förstås i detta sammanhang som en individs mångsidiga utveckling av personligheten i ett socialt sammanhang (Gustavsson, 2013). Bildning handlar om att bygga en bro mellan individen och individens livssammanhang (Løvlie, 2002). Målet med bildningen är att människan i någon mån ska förädlas och överskrida sina gränser genom en fri och öppen process som aldrig kan anses fulländad (Niemelä, 2011). I denna mening handlar bildning ur ett medborgerligt perspektiv om att utveckla ett självständigt tänkande, ett gott omdöme och handlingsberedskap. Bildning utgår från individens egna förmågor och inre potential samtidigt som bildningen står i relation till de kontexter som individen ingår i (Gustavsson, 2013; Løvlie, 2002; Niemelä, 2011).

Medborgarskap förstås i detta sammanhang som en eller ett flertal roller som en individ innehar i relation till andra medlemmar i ett eller flera kollektiv, i huvudsak utanför familjens, förvärvsarbetets och statens domäner. Medborgarskap är inte en statisk entitet utan det konstrueras i social växelverkan, är föränderligt och knutet till lärande- och bildningsprocesser (Isin & Wood, 1999; Biesta, 2011). Att vara medborgare handlar om att vara jämlik med andra medborgare och ha inflytande över gemensamma beslut i samhället (Vandenabeele, Reyskens & Wildemeersch, 2011; Tøsse, 2009).

Medborgerlig bildning förstås här som en persons fria utveckling mot "moraliskt övervägande och praktisk klokhet" (Bohlin, 2011, s. 31). Detta är något som inbegriper både kunskap och förståelse om samhälle och människa, förmågor och färdigheter att delta i

beslutsprocesser och ett moraliskt förhållningssätt och omdömesförmåga (Bohlin, 2011). Genom att leva i olika demokratiska sammanhang lär man sig hur demokratin fungerar, eller inte alla gånger fungerar (Biesta, 2011). Medborgerlig bildning i folkbildningssammanhang utgår från ett antagande om att var och en ska ha rätt till bildning och också besitter förmågan att bilda sig (Niemelä, 2011; Tøsse, 2009). För att medborgerlig bildning ska kunna ske behövs mötesplatser där människor kan ägna sig åt frivilligt lärande som både innebär nya kunskaper och ny förståelse för andra människors perspektiv (Åberg, 2008).

Studiecirkeln kan beskrivas som den mest karaktäristiska arbetsformen för folkbildning (Salo, 2004, s. 38). Studiecirkelidealen bygger på demokratiska värderingar om frihet och jämlikhet (Larsson, 2001). Studiecirkeln som praktik utgår från att deltagarna kommer samman frivilligt för att tillsammans studera ett gemensamt intresse och genom dessa studier kunna förändra sin livssituation (Gustavsson 1996). Inga förkunskaper krävs, studierna utgår från deltagarnas tidigare kunskaper och studierna utvärderas heller inte efteråt (Larsson & Nordvall, 2010). Innehållsligt och som pedagogisk praktik är studiecirkeln svårare att definiera. Studiecirkeln har aldrig haft någon entydig definition samtidigt som studiecirkelverksamhetens roller och funktioner har skiftat över tid (Larsson, 2001; Larsson & Nordvall, 2010; Salo, 2004). Med andra ord kunde studiecirkel definieras som att de utgör praktiker som förändras enligt yttre omständigheter och deltagarnas behov och intressen.

Precis som begreppet studiecirkel är även folkbildningsbegreppet mångtydigt (Laginder et al., 2013; Nordvall, 2002; Salo, 2004). I avhandlingen strävar jag efter att belysa forskningsintresset, folkbildning sett ur ett deltagarperspektiv, med att i ändamålsenliga sammanhang använda begreppet praktik eller praktiker (Nordvall, 2002; Salo, 2004). Med denna begreppsanvändning vill jag belysa att det är aktiviteterna och verksamhetens former som är av intresse och att dessa sker inom ramarna för folkbildande institutioner. Med andra ord kan folkbildande praktiker också finnas utanför folkbildningsorganisationerna (Salo, 2004).

Den typ av organiserade folkbildande verksamheter som ordnar pedagogisk verksamhet för vuxna och i någon mening positionerar sig mot det formella utbildningssystemet hittas också i olika former utanför Norden (Flowers, 2009). I jämförelse med de flesta andra folkbildande verksamheter och praktiker framstår nordisk folkbildning som närliggande till staten främst i och med lagstiftning och statsbidrag (Chang, 2013; Harding, 2012; Laginder et al., 2013; Tøsse, 2009). I Latinamerika finns verksamhet som benämns *educación popular* (spanska) eller *educação popular* (portugisiska) som beskrivs som folkbildning av och för folket i motsats till eliten (Kane, 2013). I

Nordamerika och Storbritannien används benämningarna *adult education*, *liberal adult education*, *community education* eller *popular education* för verksamheter som motsvarar den institutionaliserade nordiska folkbildningen (Crowther, 2013; Jarvis, 2004; Åberg, 2008).

Även om de använda begreppen inte nödvändigtvis ger den praktik som utövas full rättvisa kan begreppens tillskrivna betydelser ändå möjligtvis avspegla de bakomliggande idealen och målsättningarna. *Liberal* syftar ofta på pedagogisk verksamhet som inte står i direkt förhållande till yrkesutbildning. *Community* är ett mångfacetterat begrepp som kan ges något varierande betydelser. Begreppet syftar i huvudsak på en utgångspunkt i att pedagogisk verksamhet riktar sig till olika grupper och gemenskaper som på olika sätt binds samman av en geografisk anknytning, till exempel ett bostadsområde eller en stadsdel. Ofta handlar det vidare om att det finns personliga kontakter mellan de olika medlemmarna av en specifik gemenskap. *Community education* kan förstås som en term som syftar på pedagogisk verksamhet som jobbar för att stödja gemenskaper och personliga kontakter medlemmarna emellan (Jarvis, 2004).

Popular education har lyfts fram och använts som en möjlig paraplybeteckning för folkliga bildningssträvanden såsom nordisk folkbildning (Chang, 2013; Flowers, 2009; Laginder et al., 2013). En del definitioner framhåller visserligen en snävare ingång, där *popular education* alltid ska förstås som i någon mening radikal vuxenutbildning med syfte att vara kritisk mot det rådande och tydligt utgå från de förtryckats intressen (Crowther, 2013; Flowers, 2009). *Popular education* kan ändå också förstås som ett bredare begrepp än så, innefattande alla typer av pedagogiska aktiviteter som gör kunskap tillgängligt för många. I den betydelsen utgår *popular education* från folkets intressen och bygger demokratiska värderingar samt utgör ett alternativ till dominerande eller traditionella uppfattningar om utbildning (Flowers, 2009). Det som talar för att *popular education* kunde fungera som ett paraplybegrepp är att det i likhet med folkbildningsbegreppet kan syfta på en mängd praktiker och ideal som kan vara sinsemellan motstridiga. Exempelvis kan båda begreppen förstås både som radikalt emanciperande verksamhet och som verksamhet riktad till allmänheten utgående från allmänna medborgerliga ideal (Edquist, 2015).

1.5 Avhandlingens struktur

Avhandlingen behandlar relationen mellan medborgerlig bildning och institutionaliserad folkbildning enligt följande. Efter denna inledning som belyst bakgrund, det forskningsfält som avhandlingen positioneras inom, syftesformulering samt begreppsanvändning följer en framställning av den teoretiska referensramen. Den teoretiska framställningen är tudelad. Å ena sidan utvecklas en förståelse för den institutionaliserade folkbildningskontexten som bestående av både

ideal och praktiker. Å andra sidan utvecklas en förståelse för det undersökta fenomenet, medborgarskap, som något som kan komma till uttryck och utvecklas i pedagogiska sammanhang i form av identitet och handling. Efter att den teoretiska referensramen har utvecklats följer en framställning av det metodologiska angreppssättet som positioneras inom en etnografisk tradition. Den etnografiska ansatsens grundläggande utgångspunkter och antaganden presenteras följt av framställningar av fältarbete och analytiska principer. Slutligen behandlas etiska överväganden. Efter det metodologiska kapitlet följer en sammanfattning av avhandlingens tre publikationer, som samtidigt utgör avhandlingens empiri i form av tre etnografiska fältstudier. Avhandlingen avslutas med ett diskussionskapitel som reflekterar över resultaten och det metodiska genomförandet samt presenterar förslag till fortsatt forskning.

2 Folkbildning och medborgarskap

I det följande utvecklas avhandlingens teoretiska grund. Först diskuteras tidigare folkbildningsforskning för att belysa de folkbildande verksamheternas och praktikernas samtida positioner och utmaningar. Speciellt fokus riktas sedan mot studiecirkelns ideal och praktiker – studiecirkelverksamhetens uppkomst, bärande idéer och uttrycksformer. Därefter belyses pedagogiska perspektiv på medborgarskap för att visa på de övergripande antaganden om medborgarskap som avhandlingen bygger på. Avslutningsvis utvecklas avhandlingens perspektiv på medborgarskap i folkbildande praktiker som att vara och agera medborgare i och genom folkbildning.

2.1 Nordisk folkbildning – framväxt och utveckling

Folkbildningen som folkrörelse och verksamhetsform utvecklades delvis parallellt och delvis skilt från varandra i de nordiska länderna (Niemelä, 2011; Salo, 2004). De idéhistoriska rötterna kan härledas till humanism, romantik och upplysning (Gustavsson, 1996; Tøsse, 2005). Humanismen innebär ett intresse för att förvalta kulturarv utgående från varje människas unika värde medan romantiken betonar att kulturarvet även är knutet till naturen och folkliga seder. Upplysningen förknippas med en framtidstro och idén om att alla människor ska få ta del av kunskapens ljus. Historiskt uppkommer folkbildningen i ett samhälle som håller på att industrialiseras och demokratiseras (Koski, 2011). I finländsk forskning har folkbildningssträvandena i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet beskrivits som präglade av strävan efter att fostra folket till medborgare (Koski & Filander, 2013). Detta kan förstås mot Finlands politiska läge som ett storfurstendöme i det ryska riket, senare som en ny, självständig stat (Huuhka, 1990; Koski & Filander, 2013). Folkbildningssträvandena skulle i enlighet med nationalromantiska idéer bidra till att höja folkets bildningsnivå och ena folket (Kantasalmi & Hake, 1997).

Tiden för etableringen av folkbildningens organisationer kännetecknas också av större ekonomisk frihet i samhället. Politiska strömningar som påverkar är liberalismen, nationalismen och socialismen (Lang, 2011a; Tøsse, 2005). Liberalismen med den individuella friheten som fokus utgör en motpol mot de kollektivt orienterade strömningarna genom nationalismen och socialismen. Den ökande urbaniseringen och sekulariseringen gör att tidsepoken präglas av rotlöshet och sociala problem. Den nordiska folkbildningstraditionen kan förstås uppkomma som försök att lösa delar av denna problematik genom att erbjuda verktyg för att hantera och förstå sin livssituation, dels genom att "folket" (i motsats till eliten) erövrar kunskap, dels genom att "folket" förädlas och disciplineras (Koski, 2011; Lang, 2011a; Salo, 2004; Valkonen, 2015, s. 10).

Den institutionaliserade folkbildningen i form av folkhögskolor, studieförbund och arbetar- och medborgarinstitut beskrivs ha ett nära förhållande till demokratiseringen. Detta innebär att folkbildning kan sägas ha både ett instrumentellt värde och ett egenvärde. Folkbildning uppkom både för att erbjuda kunskaper och färdigheter som behövdes till följd av demokratiseringen och som ett svar på utökad jämlikhet med krav på allas lika rätt till kunskap (Korsgaard, 1997; Larsson & Nordvall, 2010; Salo, 2004). Ett kännetecken för den institutionaliserade nordiska folkbildningen är att den etableras och expanderar i nära relation till staten och understöds av staten genom ekonomiska bidrag (för studier av detta i svensk kontext, se Berg & Edquist, 2017; Harding, 2012). Nordisk folkbildning beskrivs både historiskt och i samtiden som på många sätt bunden till demokratiutveckling och medborgarskap (Andersson & Laginder, 2013; Niemelä, 2011). Folkbildande verksamheter är idealt sett deltagarstyrda med fokus på kollektivet, både gällande studiegruppen och det omgivande samhället, vilket syftar till att främja jämlikhet och demokrati. Deltagandet är frivilligt och öppet för vem som helst, inga betyg ges och verksamheten är fri från yttre styrning. Tidigare fanns ett betydande inslag av föreningsteknik och dylikt i verksamheten (Larsson & Nordvall, 2010; Åberg, 2008). Detta är ett exempel på varför folkbildning ansågs vara en skola i demokrati, kanske i större grad i början av 1900-talet jämfört med läget i början av 2000-talet.

Folkbildning beskrivs ofta som självbildning (Tøsse, 2009). Detta avser markera att folkbildning handlar om pedagogisk verksamhet "för och genom folket", knuten till folkrörelser i motsats till statligt organiserad utbildning (Laginder et al., 2013). Begreppet självbildning ska alltså inte förstås som ett individuellt begrepp utan i stället som förknippat med kollektiva identiteter (Nordvall, 2002). Folkbildning kan förstås som möjligheter att förändra sina livsvillkor, eller mer allmänt som en länk mellan lärande och livet i stort (Larsson & Nordvall, 2010). Dels kan det handla om grupper som är involverade i att förändra samhället på olika sätt, dels kan det gälla individer som vill skapa ett eget utrymme fritt från vardagens krav (Andersson & Laginder, 2013). Folkbildning kan innebära verksamhet som erbjuder kunskap för att individer och grupper bättre ska kunna uttrycka sina åsikter och perspektiv. Folkbildning kan vidare utgöra alternativa offentliga arenor där röster kan höras som annars inte skulle få genomslagskraft (Laginder et al., 2013).

Ett annat kännetecknande drag för den nordiska folkbildningen är den nära relationen till staten som har etablerats sedan början av 1900-talet (Edquist, 2015; Larsson & Nordvall, 2010; Sundgren, 2002). Relationen mellan staten och folkbildande verksamheter tar sig uttryck i form av statliga bidrag och statligt formulerade uppdrag. Samtidigt framhåller både forskare och praktiker ofta de folkbildande verksamheternas frihet att formulera sitt specifika uppdrag (Laginder et al., 2013;

Manninen, 2010). Åtminstone ses folkbildningsorganisationernas frihet som mer omfattande än det formella utbildningssystemets.

Folkbildningen som fenomen är mångfacetterad och inte möjlig att fånga in i en snäv definition (Larsson, 1995; Sundgren, 2002). Det finns ingen tydlig konsensus om vad som ska förstås med folkbildningsbegreppet. Att dra en gräns för vad som är folkbildning och vad som inte är det är knappast möjligt. Folkbildning handlar om att de som engageras i folkbildande verksamheter ska själva få påverka eller välja vad de vill studera och samtidigt kunna utveckla någon form av mening och sammanhang i och genom studierna (Sundgren, 2002). Utmaningen med att ge en klar definition på folkbildning hänger också ihop med att folkbildning, för att utgå från människornas intressen och behov och skapa mening och sammanhang, följaktligen blir något flyktigt som inte kan definieras på förhand genom givna mål (Larsson, 1995). Snarare handlar folkbildning om processer som är öppna i förhållande till tid, rum och sina deltagare. Speciellt svårt är det att fånga en entydig folkbildningens idé. I de nordiska länderna har man kommit att se vissa organisationer som folkbildande. Trots detta är frågan gällande dessa organisationer om allt de gör verkligen är folkbildande och om folkbildning inte också kan finnas utanför dessa organisationers ramar (Berg & Edquist, 2017, s. 11–12; Salo, 2004; Sundgren 2002).

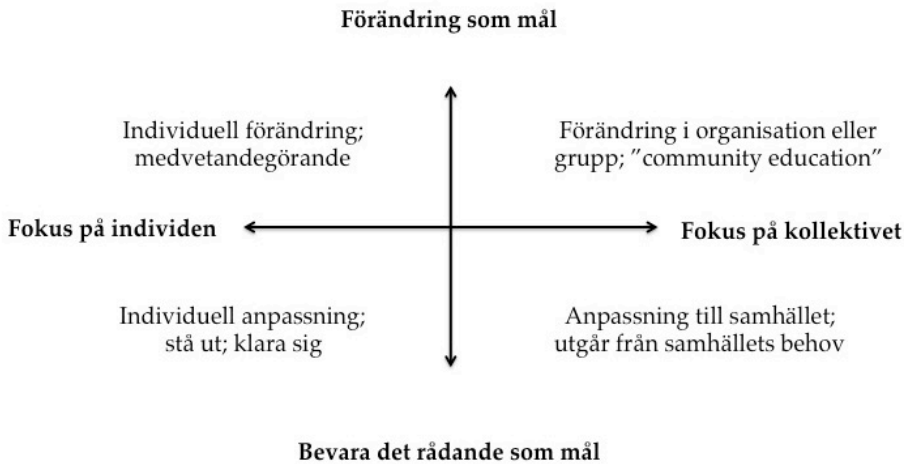
Folkbildningens position som något som är annorlunda än det formella skolsystemet märks enligt Larsson (1995) i att det finns en "folkbildningens grammatik" som präglar folkbildande verksamheter. Folkbildningen påverkar känsla och tanke och utgår från människans behov som människa, i motsats till utbildning för behov i förhållande till system. Folkbildningens grammatik tar sig uttryck som en mer jämlik relation mellan ledare och deltagare och i ett frivilligt deltagande och i en avsaknad av examinationer. Studiernas innehåll är möjligt att förhandla och förändra då folkbildning tar fasta på sina deltagares livsvärld och vars och ens kapacitet att lära sig.

2.1.1 Tre perspektiv på den mångtydiga folkbildningen

Ett sätt att tackla den mångtydighet som präglar folkbildningen är att visa på olika aspekter som folkbildningen består av. Nedan presenteras tre sådana perspektiv. Dessa tre perspektiv har valts för att de belyser de motsättningar och paradoxer som folkbildning som begrepp, ideal och verksamhetsformer aktualiserar.

Manninen (2010) framställer folkbildningens olika dimensioner med hjälp av ett fyrfält (se figur 1). På den vågräta axeln finns begreppsparat individcentrerad och kollektivcentrerad. Detta avser en möjlighet för folkbildning att antingen betona gruppen eller sammanhanget som utgångspunkt och fokus för verksamheten, eller att betona individen

och dennes specifika behov och intressen. Den lodräta axeln visar på spänningen mellan att sträva efter förändring genom att stödja förändringsinriktat lärande eller att sträva efter att bevara det rådande genom att erbjuda anpassande lärande och utbildning.



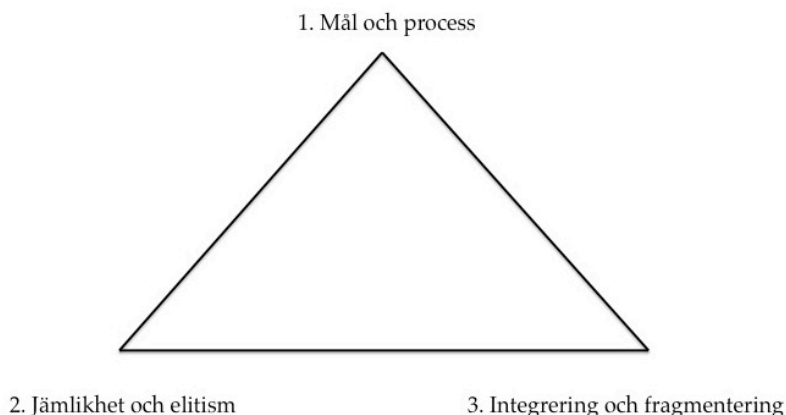
Figur 1. Folkbildning mellan individ och gemenskap, förändring och bevarande (efter Manninen, 2010, och Burrell & Morgan, 1979).

I de fyra olika kombinationer som bildar figurens fyra fält blir den folkbildande verksamhetens uppdrag och utgångspunkter olika. I fältet som fokuserar individ och förändring återfinns olika typer av emanciperande verksamhet som syftar till att få individen att omvärdera sin situation. I det andra fältet med individuellt fokus men kombinerat med anpassning fungerar folkbildande verksamhet enligt en logik som återfinns exempelvis i arbetsmarknadsinriktade åtgärder med syfte att öka individens anställningsbarhet. I fältet med fokus på kollektiv och förändring finns uppdrag som folkbildningens traditionella ideal oftast hänförs till, en kollektivt mobiliserad förändring av livsvillkoren. Slutligen, i fältet som fokuserar kollektiv och anpassning, finns verksamhet som syftar till att erbjuda individen kunskaper och färdigheter för att bättre passa in i det omgivande samhället, exempelvis till arbetsmarknadens behov.

Manninen (2010) visar genom en enkät- och intervjustudie att organiserad, institutionaliserad folkbildning (i detta fall medborgarinstitutets verksamhet) verkar placera sig i huvudsak i det individuellt anpassande fältet. Deltagarna uppger främst att deltagandet i medborgarinstitutskurser är en möjlighet till trivsel och att hitta en motvikt till exempelvis arbetslivets krav eller i en övergångsperiod såsom pensionering. Därmed stöds en kollektiv och

förändrande agenda inte i större utsträckning, trots att verksamhetsformen traditionellt förknippas med detta uppdrag.

Gustavsson (1991) visar på bildningens, upplysningens och folkbildningsbegreppets komplexitet genom att studera dessa idéhistoriskt i ljuset av arbetarrörelsens bildningssträvanden. Komplexiteten sammanfattas som bestående av tre olika spänningsfält: mål och process, jämlikhet och elitism samt specialisering och integrering (se figur 2). Dessa tre spänningsfält härrör från att det moderna bildningsbegreppet uppkommer genom influenser från både romantiska idéströmningar och upplysningens idéer.



Figur 2. Bildningens tre spänningsfält (efter Gustavsson, 1991).

Bildning kan förstås som en oavslutad process där varje människa är oändligt utvecklingsbar. Samtidigt handlar bildning också om strävanden med en viss riktning och mot givna förebilder. Å ena sidan är bildning en fri och oändlig process. Å andra sidan handlar bildning om en strävan mot något, om olika mål och förebilder.

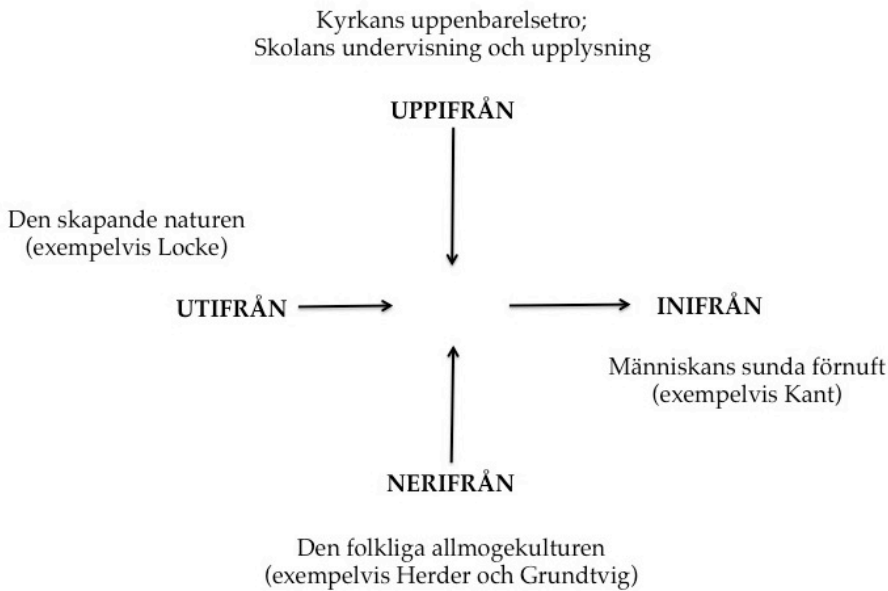
Vidare kan bildning ses som bestående av strävanden efter både jämlikhet och elitism. Bildning är å ena sidan en universellt mänsklig företeelse som är till för och möjlig för alla. Å andra sidan är bildningen inte sällan mer tillgänglig för vissa utvalda grupper i samhället. Bildning kan också innebära en möjlighet för grupper att hävda sig gentemot andra samhällsgrupper.

Slutligen kan bildningssträvanden leda till både integrering och fragmentisering. Bildning handlar å ena sidan om att skapa sammanhang och helheter för att länka samman kunskapen med det levda livet, något som kunde benämnas allmänbildning. Å andra sidan

handlar bildning också om fördjupning av en del kunskaper vilket innebär specialisering och fragmentering.

Folkbildning kan i ljuset av denna framställning ses som ett begrepp som rymmer multipla strävanden och ideal, såsom på bildning som både egenvärde och instrumentellt värde. Paradoxalt kan dessa perspektiv och ideal ibland samsas men ibland kan de också ställas mot varandra.

Korsgaard (1997) beskriver folkbildningens, eller på danska *folkeoplysningens*, idéhistoriska rötter och historiska framväxt genom att belysa olika kunskapssyner. Som illustration används ljuset som metafor för kunskap. Detta ljus har olika källor och riktningar beroende på tankeströmning. I Korsgaards framställning har ljuset fyra olika riktningar (uppifrån, nerifrån, utifrån och inifrån). Dessa riktningar är illustrationer eller symboler för olika idétraditioner som influerat det som kom att bli den nordiska institutionaliserade folkbildningstraditionen (se figur 3).



Figur 3. Folkbildningens bärande idétraditioner och kunskapssyner, sammanfattade med hjälp av metaforen ljuset (efter Korsgaard, 1997).

Det äldsta idéarvet handlar om ljuset som kommer uppifrån och representeras av dels kyrkans uppenbarelsetro, dels den formella skolans upplysning. Det ljus som kommer utifrån handlar om en kunskapssyn där människan föds blank. Genom livet lär sig och bildas

människan genom att hon upptäcker världen och dess beskaffenhet, i enlighet med exempelvis John Lockes tanke om människan som *tabula rasa*. Ljuset inifrån handlar om tanken om människans medfödda möjlighet till bildning och hennes inneboende förnuft. För att kunna göra bruk av denna inneboende potential ska människan bli myndig, i enlighet med exempelvis Kants filosofi. Slutligen finns en ljusets riktning som kommer nerifrån. Detta handlar om den romantiska uppfattningen om den folkliga allmogekulturen som källan till kunskap och bildning i enlighet med till exempel Herder och Grundtvig.

Sammanfattningsvis kan folkbildningen och dess mångtydighet kanske göras mest rättvisa just genom att visa på hur detta paraplybegrepp inrymmer olika aspekter eller dimensioner som kan anses som kompletterande eller motstridiga. Ovanstående framställning erbjuder några perspektiv på hur folkbildningens övergripande ideal, såsom frivilligheten, det gemensamma sökandet efter kunskap och möjligheten att påverka sin livskontext kan komma att tolkas på varierande, stundtals motsägelsefulla sätt.

2.1.2 En folkbildningskris?

Folkbildning som ideal och verksamhetsform positioneras ofta som ett alternativ eller en motpol till grundläggande utbildning, annan formell utbildning och olika typer av yrkesutbildning (Larsson, 2005). Folkbildningen har samtidigt inte någonsin helt uteslutit verksamhet som haft direkt eller indirekt koppling till yrkeslivet (Salo, 2004). Detta har dock inneburit dilemman i verksamheten. Folkbildare har länge brottats med frågan om man kan och ska tjäna arbetslivets intressen eller om man tydligt ska slå vakt om andra värden (Gustavsson, 1991) och huruvida verksamheten faktiskt stöder medborgerliga värden och främjar demokratisk delaktighet (Lindgren, 1996). I olika tider och sammanhang porträtteras dessa två alternativ som mer eller mindre uteslutande varandra. På senare tid har den här eventuella dikotomin delvis bytt skepnad. Nu handlar diskussionen i större grad om huruvida folkbildningen ska vara marknadsanpassad producent som säljer tjänster till potentiella kunder eller om verksamheten ska bygga på en idégrund som ska värva deltagare eller medlemmar (Tuomisto, 1999; Valkonen, 2015; Valkonen & Kauppila, 2010; Wijkström 2012).

Folkbildning som praktiker inom vuxenutbildningens fält verkar ha fått en ändrad position. Från att ha varit den enda organiserade pedagogiska verksamheten som erbjudits vuxna är folkbildningen idag en del av ett brett och mångfacetterat vuxen(ut)bildningsfält (Salo, 2004). Denna folkbildningens förändrade position i samtiden kan illustreras med att det inte alltid är så klart för allmänheten vad folkbildning egentligen är och handlar om. Även om man deltar i verksamheter som ordnas inom den insitutionaliserade folkbildningen vet man kanske inte att man deltar i folkbildning och vet inte heller

vilka verksamhetsformer och värderingar som skulle förknippas med detta (Salo, 2004). Speciellt institutionaliseringen kan ha lett till att folkbildningsorganisationerna idag inte är kapabla att utmana rådande ekonomiska, politiska och kulturella maktordningar (Nordvall, 2002). Trots detta är tanken om att folkbildningen har och borde ha en särart en bärande del i folkbildningsforskningen och i folkbildningen som praktik (Sundgren, 2012a).

I och med att folkbildningen inte längre är den enda och självklara aktören inom pedagogisk verksamhet för vuxna kunde man tänka sig att det finns en allt tydligare beställning eller åtminstone ett tomrum som folkbildningen kunde tänkas fylla (Salo, 2004). I en tid som blivit allt mer individualiserad och splittrad och där mer och mer information finns lättillgänglig överallt kunde man tänka sig att det skulle finnas ett behov för kollektiva strävanden att tillsammans försöka skapa mening och sammanhang och försöka förstå sin tid. Samtidigt präglas samtiden av tankeströmningar som reducerar pedagogiska frågor till frågor om ekonomi (Nussbaum, 2010) och utbildning till kvantifierbara varor som kan mätas och köpas på en marknad (Liedman, 2013). Dessa samtida tendenser, att betona individ framom kollektiv och att mäta kunskapens värde i nytta, står i kontrast till det som presenterats som folkbildningens bärande ideal. Detta har exempelvis benämnts som en omförhandling av samhällsfördraget (Wijkström, 2012) vilket innebär att folkrörelser och folkbildningens verksamhet både professionaliseras och kommersialiseras. Historiskt sett har folkrörelser överlag och folkbildning som en del av dessa varit organiserade genom medlemskap. De som deltog i verksamheten skulle ha inflytande över innehåll och organisation, antingen direkt eller genom representation. Idag har medlemskapet ersatts av rollen som konsument. I egenskap av medlem är uppgiften att komma med förslag och uttrycka åsikter i förhållande till verksamheten. Kundens uppgift att konsumera och påverkan sker istället i enlighet med principen om utbud och efterfrågan. Folkbildning hade tidigare rollen att förmedla sina medlemmars röster och behov i samhället, medan rollen idag förändrats till att agera serviceproducent (Poikela & Silvennoinen, 2010; Wijkström, 2012). Deltagarna i folkbildning, liksom medborgarna överlag, förväntas enligt marknadslogiken inte påverka beslutfattandet utan istället värdera slutresultatet genom sina val (Jarvis, 2004; Bauman, 1999).

Nutida folkbildning som verksamhetsform tenderar således snarare agera som en kompletterande aktör i förhållande till det övriga utbildningssystemet än att agera motrörelse (Salo, 2004; Tøsse, 2009). Folkbildningens strävanden i samtiden kan betraktas som allt mer individuella eller åtminstone med en individualistisk utgångspunkt (Sundgren, 2012b). Även om individens intressen ofta är drivkraften bakom deltagandet i folkbildning kan detta intresse förstås som ett sätt att frigöra sig från det individualiserat nyttoinriktade som präglar

samtiden (Laginder & Stenøien, 2011; Andersson & Laginder, 2013; Salo & Rönnerman, 2014). Folkbildning utgör då ett alternativ för deltagarna att kunna ägna sin tid till det som intresserar personligen men som inte nödvändigtvis tillskrivs större värde ur ett bredare utbildnings- eller samhällspolitiskt perspektiv.

Tanken om nutidens kris där sammanhållningen i samhället kommit på undantag och ett behov av att återvända till en tidigare samhörighetens gyllene tidsålder har präglat tänkandet kring folkbildningen (Sundgren, 2012a). Samtidigt kan folkbildningens så kallade kris ses som ett tecken på att folkbildningens tidigare målsättningar i viss mån uppnåtts. Då tankarna om jämlikhet, social kohesion och allas rätt till bildning och utbildning formulerades vid förra sekelskiftet var de på många sätt utmanande mot den då rådande hegemonin (Nordvall, 2002). Dryga hundra år senare med exempelvis allmän och lika rösträtt och nioårig grundskola och avgiftsfri fortsatt utbildning kan den nordiska folkbildningens mål till vissa delar anses uppnådda. Därutöver har en del av folkbildningens centrala idéer och slagord inkorporerats i en allmän utbildningsvokabulär (Larsson, 2013) som i nuläget legitimerar annan vuxenutbildning, också sådan med andra ideologiska och praktiska utgångspunkter än folkbildningen (Salo, 2004).

2.1.3 Folkbildning som kritisk eller anpassande?

I flera framställningar av folkbildningens historia och principer aktualiseras spänningen mellan det kritiska och det anpassande angreppssättet (Kantasalmi & Hake, 1997; Manninen, 2010; Salo, 2004; Tøsse, 2009). Ska folkbildningen tjäna olika gruppers intressen som de formuleras av dessa själva, ofta med syfte att uppnå förändring? Eller ska folkbildningen vara en aktör som vänder sig till en bred allmänhet som kommer till folkbildande verksamheter i egenskap av individer för att utveckla sig själva och sin personlighet inom de ramar som det existerande samhället ställer upp?

Ett flertal folkbildningsforskare har sedan 1980-talet pekat på att det har skett vissa påtagliga och principiella förskjutningar i hur folkbildningens samhälleliga roll har uttryckts och tolkats. Folkbildningen verkar ha gått från ett självbildningsideal mot mer allmänna utbildningsmålsättningar, från idéburenhet till marknadsanpassning, från att betona kollektivet till att utgå från individen och från en strävan om social förändring till att stödja social anpassning (Gustavsson, 1991; Salo, 2004; Valkonen, 2015; Wijkström 2012). Samtidigt finns dessa spänningar närvarande och verkar gå igen genom folkbildningens historia. Exempelvis den finländska folkbildningen kan anses ha varit präglad av en anpassande och i viss mån individuellt präglad bildningssyn ända sedan sin uppkomst (Manninen, 2010; Salo & Suoranta, 2002). Det finländska folkbildnings-

projektet har beskrivits som ett utpräglat hegemoniskt upplysningsprojekt som fram till andra världskriget präglades av en nationalromantisk grundsyn framom intresse för den sociala och samhälleliga situationen (Kantasalmi & Hake, 1997). I svensk idéhistorieskrivning om folkbildningen har exempelvis Gustavsson (1991) visat på hur folkbildningen ända sedan sin uppkomst influerats av olika idéhistoriska influenser och delvis motstridiga strävanden, både principiella och praktiska sådana.

Det kan alltså ses som något problematiskt och ahistoriskt att tala om att en tydlig förskjutning skett i folkbildningens ideologiska och organisatoriska grund under de senaste decennierna. Men det verkar ändå befogat att anta att folkbildande verksamheter överlag på senare tid har haft behov av att omvärdera sitt uppdrag och försöka positionera sig i förhållande till en förändrad samtid. Kanske handlar det om en ideologisk försvagning? Åtminstone har detta framförts från folkbildningsforskarens håll. En del av denna problematik tillskrivs emellanåt institutionaliseringen av folkbildningen. Folkbildningens historia vävs samman med uppkomsten av 1900-talets stora folkrörelser. Med tiden har folkbildningen fått en stabil organisatorisk form, och man kan fråga sig om denna form har inneburit en betydande förändring i verksamhetsförutsättningarna (Salo, 2004). Frågan är om en verksamhetsform som uppkommer som en följd av olika gräsrotsinitiativ har förutsättningar att förvalta sina utgångspunkter som kritisk mot det rådande efter att den institutionaliserats.

Den nordiska folkbildningen som verksamhet har sedan sin uppkomst balanserat mellan en ambition att vara fri från yttre tvång och samtidigt ta emot ett stöd från staten i form av ekonomiskt understöd (Edquist, 2015; Harding, 2012, se också Kantasalmi & Hake, 1997). Balansgången berör tanken om ett i grunden frivilligt deltagande utgående från deltagarnas egna önskemål och behov samtidigt som folkbildningen också varit ett led i att förverkliga centralt formulerade utbildningspolitiska målsättningar (Salo, 2004). Samtidigt har den nordiska folkbildningen tidigt präglats av en långtgående statlig integrering (Laginder et al., 2013; Kane, 2013). Man kan med andra ord fråga sig om nordisk folkbildning någonsin egentligen utmanat det befintliga systemet.

Folkbildningens ideal och uppgifter ter sig delvis oförändrade genom dess dryga hundraåriga historia (Tuomisto, 1999). Man kunde beskriva dessa ideal, kopplade till mer övergripande ideal som hör ihop med modern, liberal demokrati, som i någon mån tidlösa. Samtidigt infinner sig frågan huruvida olika aspekter av idealen betonas olika mycket vid olika tider och i olika kontexter.

2.2 Studiecirkelns ideal och praktiker

Studiecirkeln som verksamhetsform kan förstås uppkomma ur de behov som föds hos människor i en samhällelig brytningstid (Laginder et al., 2013; Salo, 2004). Dessa behov kanaliseras av att folkrörelser, såsom nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen och frikyrkorörelser, börjar uppkomma och senare institutionaliseras. Utvecklingen kan beskrivas som att tillgången till kunskap och bildning börjar anses vara en demokratisk rättighet för alla. Samtidigt handlar detta också om en skyldighet för samhället att erbjuda alla kunskaper och färdigheter med anledning av den utökade rösträtten (Tøsse, 2009). Då olika samhällsstrukturer ändras och omvärderas behövs arenor för att förstå sin samtid och kunna vara delaktig i den. Att komma överens om läsning och sedan samlas för att diskutera det lästa blir en del i en process där deltagarna själva kan förhålla sig till och sträva efter att påverka sina omständigheter (Andersson & Laginder, 2013; Salo, 2004). Deltagarna lär sig inte bara nya kunskaper och att argumentera, utan de kan också utveckla en medvetenhet om sig själv och sin situation. I och med att man tänker sig att medborgare behöver kunskaper och bildning för att kunna fungera klokt i sitt samhälle blir studiecirkeln ett potentiellt medel för att utveckla en beläsenhet och ett klokt förhållningssätt till samhällsfrågor (Andersson & Laginder, 2013; Niemelä, 2011).

Gustavsson (1995, 60) definierar studiecirkeln som en företeelse där "människor organiserar sig i grupper och rörelser för att söka kunskap och förändra sina villkor". Studiecirkeln ska bygga på deltagarnas frivillighet och studiernas frihet från yttre tvång och krav. Studiecirkelverksamhet kan förstås som pedagogisk verksamhet som bygger på att den utgör ett potentiellt stöd för ett livskraftigt, aktivt medborgarskap (Salo, 2004). Folkbildningens bärande ideal såsom frivillighet, jämlikhet, gemensamt inflytande och utgångspunkt i det levda livet anses ofta kunna förverkligas just genom studiecirkeln (Larsson, 2001). Detta anses kunna ske i och med att studiecirkelarna utgör potentiella arenor för deltagarna att frigöra sig från både privata och professionella krav (Laginder et al., 2013).

Den ideala studiecirkeln är tänkt att fungera som en demokrati i miniatyr, även om idealen kanske inte alltid infrias till fullo (Andersson & Laginder, 2013; Larsson, 2001). Deltagarna ska idealt skapa kunskap tillsammans utgående från sina tidigare erfarenheter och de ska kunna utöva inflytande över både innehåll och arbetsmetoder (Larsson & Nordvall, 2010; Åberg, 2008). En bärande princip är således jämlikhet mellan deltagarna och att det inte heller ska finnas en auktoritär cirkelledare. Det finns således inga formella krav eller kvalifikationer som behöver uppfyllas av den som fungerar som cirkelledare. Studiecirkeln är tänkt att vara en motbild till skolans lärarledda undervisningsmetoder (Larsson & Nordvall, 2010). Samtidigt verkar

det finnas en tendens att studiecirkelledarna upplever att de behöver ta en ledande roll för att få studierna att löpa smidigare jämfört med om verksamhetens utformning ständigt skulle förhandlas (Andersson & Laginder, 2013). Dessutom finns det ofta en strävan mot att atmosfären i studiecirkeln framför allt ska vara trevlig, vilket leder till att deltagare inte gärna lyfter fram frågor om det egna inflytandet.

Andra viktiga principer för organiserade studiecirkel är att verksamheten ska vara öppen för alla intresserade och att deltagandet är frivilligt och informellt. Studiecirkelns öppenhet, tillgänglighet för alla, är tänkt att leda till att grupperna präglas av mångfald gällande bland annat ålder, kön, etnicitet och social bakgrund (Larsson & Nordvall, 2010). Samtalen förväntas vara informella och utgå från deltagarnas tidigare kunskaper och erfarenheter. Samspelet förväntas bygga på jämlika relationer och ömsesidig respekt deltagarna emellan (Salo & Rönnerman, 2014). Hur dessa ideal konkretiseras kan dock variera beroende på hur man förstår cirkelns ämne eller tema (Larsson & Nordvall, 2010).

I både Finland och Sverige deltar en anmärkningsvärt stor del av befolkningen i medborgarinstitutskurser respektive studiecirkel (Laginder et al., 2013; Manninen & Meriläinen, 2015). Den statistik som är tillgänglig i Finland uppger endast bruttoantalet deltagare i fritt bildningsarbete som helhet. År 2012 hade medborgarinstituten cirka 1,2 miljoner deltagare (Kumpulainen, 2014). Medborgarinstitutens förbund uppskattar att medborgarinstituten har ungefär 650 000 unika deltagare per år i all sin kurs- och föreläsungsverksamhet (Medborgarinstitutens förbund, 2017). Detta skulle innebära cirka 13 % av den totala befolkningen på 5,2 miljoner år 2016 (FOS, 2017). Antal studiecirkeldeltagare i Sverige är 624 000 unika individer år 2015 (Folkbildningsrådet, 2017), vilket innebär 6 % av en befolkning på 9,9 miljoner samma år (SCB, 2016). Ungefär 78 % av medborgarinstitutens deltagare i Finland var kvinnor år 2012 (Kumpulainen, 2014), medan kvinnorna utgjorde 56 % av studiecirkeldeltagarna i Sverige år 2016 (Folkbildningsrådet, 2017). I både Finland och Sverige finns en trend med en ökande andel äldre deltagare i studiecirkelverksamhet (Andersson, Bernerstedt, Forsmark, Rydenstam & Åberg, 2014; Saloheimo, 2015; Seppänen, 2014).

Motiven för deltagandet är varierande, vanligtvis handlar de om att utveckla ett intresse, lära sig någonting om ett nytt ämne eller område och att vara delaktig i ett sammanhang som präglas av gemenskap och socialt utbyte (Andersson et al., 1996; Manninen, 2012). Detta innebär att detta deltagande och lärande inom ramen för olika fritidsintressen kan förstås handla om dels existentiell och personlig mening, dels kulturell och social tillhörighet (Laginder & Stenøien, 2009). Deltagandet kan vidare ses som motvikt till en i övrigt kravfylld och hektiskt tillvaro genom att studierna erbjuder ett frirum där man kan

fördjupa sig i ett eget intresse, utan krav på prestationer i form av vare sig nytta eller snabbhet (Laginder & Stenøien, 2009; 2011; Stenøien & Laginder, 2015).

De ämnen som studeras i studiecirkelarna är således varierande och egentligen är vilka ämnen som helst möjliga. Populära studieämnen finns inom konst och hantverk, musik, språk samt motion och hälsa. (Folkbildningsrådet, 2017; Laginder et al., 2013; Larsson & Nordvall, 2010; Salo & Rönnerman, 2014; Saloheimo, 2015). Ämnena kan delas in i å ena sidan praktiska ämnen med en social inriktning i deltagandet och å andra sidan teoretiska ämnen med fokus på själva studerandet (Leistevuo, 1998). Ämnena kan delas in i yrkesinriktade och hobbyinriktade (Pellinen, 2001; Valkonen, 2015, s. 8–9). En tredje indelning tar fasta på formen av studiecirkel: undervisningscirkel, diskussionscirkel och hantverkscirkel (Andersson, 2001; Larsson, 1999). I undervisningscirkeln är studiematerialet på förhand arrangerat och cirkelledaren agerar lärare. I diskussionscirkeln är fokus på ett gemensamt samtal och cirkelledaren agerar ordförande. Det kan finnas ett färdigt studiematerial som diskussionscirkeln utgår från men deltagarna bär trots det huvudansvaret för studierna. I hantverkscirkelarna handlar verksamheten om att skapa med händerna. Var och en av deltagarna arbetar med egna projekt i egen takt och cirkelledaren fungerar som handledare och rådgivare.

Enligt Larsson (1999) är det främst diskussionscirkelarna som äger en potential att fungera som en medborgerlig arena i och med att de fokuserar på ett gemensamt överläggande samtal om ett givet tema. Samtidigt framhåller Larsson att studiecirkelarnas mångfald kan anses vara ett av folkbildningens viktiga bidrag till ett pluralistiskt samhälle, även om sambandet mellan studiecirkeldeltagande och en stärkt demokrati i och genom medborgerligt handlande inte alltid är tydligt.

Uttryckt på ett annat sätt handlar studiecirkelarnas medborgerliga bildning mer om att skapa förutsättningar för en fungerande demokrati än att direkt bidra till den. Sundgren (2012b) har argumenterat för att detta ska förstås som att studiecirkelarna snarare erbjuder möjligheter att ägna sig åt intresseprojekt, ofta långvariga sådana, som funnits redan innan deltagandet i cirkeln. Dessa intresseprojekt kan också tillskrivas en mer politisk betydelse i och med att de utgör en motkultur mot förhärskande värderingar i samhället. Lärande av eget intresse kan sägas representera alternativa sätt att värdera tid, nytta och mening (Stenøien & Laginder, 2015). Att delta exempelvis i en studiecirkel och på det viset fördjupa sitt intresse handlar då om att skapa existentiell mening i livet, vilket erbjuder en motpol till ett samhälle som i stort präglas av tidshets och fokus på bytesvärde.

En karaktäriserande balansgång i studiecirkeln som pedagogisk praktik finns i frågorna om hur dess ideal formuleras och vilka uttryck detta

ideal har tagit sig i verksamheten. En av de bärande frågorna har handlat om huruvida verksamheten ska utgå från kollektiv med särintressen eller om fokus ska vara på de enskilda individerna och hur dessa ska kunna ta del av en allmänbildning och bilda sig (Arvidson, 2004). Enligt tidigare forskning finns det tecken på att den kollektiva prägeln urholkats på senare tid. Korsgaard (1997) har benämnt detta som att folkbildningen nu är inne i en period av "personlig uplysning". Sundgren (2012b, s. 218) menar att nutida folkbildning kan förstås som ett sätt att "göra tillvaron en smula mer meningsfull", inte en arena för politisk kamp eller deliberation. Niemelä (2002; 2011) har framhållit att en motsvarande utveckling har skett i Finland med ökad individualisering av den finländska folkbildningen sedan 1960-talet.

2.3 Pedagogiska perspektiv på medborgarskap

Enligt vissa synsätt ses medborgarskap som ett kontrakt mellan individ och samhälle och utgår från ett modernt, representativt demokratiskt styrelseskick som för att fungera förutsätter aktiva medborgare (Åberg 2008). Innebörden i vad det faktiskt betyder att vara aktiv medborgare kan dock skifta betydligt (Jacobsson, 2010a; Jacobsson, 2010b). Om utgångspunkten för att undersöka medborgarskap finns i det representativa systemet blir valdeltagande och motsvarande sätt att engagera sig i systemet intressanta för att förklara och förstå medborgarskapets uttrycksformer. Syftet här är att vidga denna syn på medborgarskap och anta ett delvis annat perspektiv.

Det går att urskilja tre vågor av förhållningssätt till demokratiskt medborgarskap under de tre senaste decennierna. Den första vågen börjar vid tiden efter Berlinmurens fall 1989. Francis Fukuyama och andra förutspår historiens slut och den liberala, parlamentariska demokratins seger (Gustavsson, 2009; Isin & Wood, 1999, s. 1). Från mitten av 1990-talet börjar allt fler uppmärksamma det demokratiska samhällskickets problem gällande hur olikheter och skillnader hanteras (Benhabib, 1994; Gustavsson, 2009). Den tredje vågen framträder under 2010-talet i form av kritik av tidigare perspektiv på medborgarskap. Kritiken riktas mot att man oproblematiskt identifierat grupper i behov av fostran till medborgarskap (till exempel Biesta, 2011; Nicoll et al., 2013). Kritikerna föreslår ett förhållningssätt enligt vilket alla betraktas som fullvärdiga medborgare samtidigt som medborgarskap och det demokratiska samhället står ständigt öppet för omvärdering och omförhandling.

Medborgarskap är enligt Marshall (1973, s. 70–72) att accepteras som en fullvärdig medlem av ett samhälle där alla garanteras lika rättigheter. Dessa rättigheter delas in i civila rättigheter (såsom yttrandefrihet), politiska rättigheter (såsom rösträtt) och sociala rättigheter (såsom rätt till en grundläggande levnadsstandard och utbildning). Medborgarskap innebär också medlemskap i och samhörighet med ett

eller flera kollektiv. Tidigare har detta betytt tillhörighet närmast inom ramen för nationalstaten, vilket idag kan uppfattas som en för snäv ram mot en mer månfacetterad förståelse av identitetsbegreppet. Genom att utvidga medborgarskapsbegreppet till att omfatta sociala och kulturella aspekter avser det inte längre enbart ett statistiskt uppnåbart tillstånd utan något föränderligt som uppnås och upprätthålls genom handling (Dahlstedt & Olson, 2014; Korsgaard, 2004) eller praktiker (Isin & Wood, 1999). Denna skillnad kan illustreras med att visa på att en del språk, exempelvis norskan och danskan, skiljer åt medborgarskap som status och som roll med hjälp av två olika begrepp. "Statsborgerskap" syftar på den officiella statusen en individ kan ha i förhållande till staten medan "medborgerskap" syftar på den dynamiska rollen och de moraliska ställningstaganden som statusen som medborgare för med sig (Korsgaard, 2004; Stenøien, 2003).

Detta perspektiv på medborgarskap innebär ett nära släktskap med identitet. Identitet förknippas ofta med det partikulära, medborgarskap med det allmänna. Detta är dock en förenkling av båda begreppens innebörd (Isin & Wood, 1999). I denna avhandling betraktas inte identitet som enbart partikulärt och medborgarskap som enbart universellt. Identitet betraktas som något som en individ besitter – en uppfattning om sig själv – men som konstrueras i relation till andra. Medborgarskap förstås bygga på idéer om jämlikhet men förblir förhandlingsbart och öppet för individer att tolka och utagera på olika sätt. Identitet bygger på att identifiera likheter, samtidigt som den konstrueras i förhållande till det olika (Isin & Wood, 1999, s. 16–17).

Identitet och medborgarskap kan förknippas med frågor om minoriteters eller marginaliserade gruppers strävan efter erkännande. Ett universellt medborgarskap aktualiserar minoriteters rättigheter och risken för marginalisering och förtryck (Isin & Wood, 1999). Bagnall (2010) benämner denna aspekt av medborgarskap den existentiella. Den existentiella aspekten kan upplevas både av individer och kollektiv i form av en känsla av tillhörighet. Att förknippa medborgarskap med entydiga, sammanhållna identiteter kan utgöra grunden för samtida nationalistiskt-populistiska strävanden (Wildemeersch & Kurantowicz, 2011). I enlighet med Isins och Woods (1999) perspektiv är inte gränsen mellan identitet och medborgarskap entydig. Den globaliserade, postmoderna samtiden innebär att identitet formas och omformas i en ständig process (Isin & Wood, 1999, s. 13). En möjlig pedagogisk uppgift i ett processperspektiv på identitet (och medborgarskap) handlar om att idén om en delad och stabil identitet utmanas ständigt i mötet med andra (Wildemeersch & Kurantowicz, 2011).

Om man anlägger ett kulturellt och socialt präglat perspektiv på medborgarskap är steget inte långt till att se medborgarskapet som knutet till lärande och bildning. I den pedagogiska diskussionen om vad det innebär att lära sig för medborgarskap och som medborgare

och vad medborgerlig bildning är (på engelska *citizenship education*) går det att urskilja två olika perspektiv (Brookes & Holford, 2008; Åberg, 2008; se också Nussbaum, 2010). Det handlar om huruvida vissa kan anses, åtminstone under vissa omständigheter, inte ännu vara medborgare eller om alla människor alltid ska anses vara medborgare i åtminstone någon bemärkelse. Behövs vissa färdigheter för att kunna bli medborgare eller kan och ska alla människor ses som redan medborgare som alltid kan och behöver utvecklas i alla situationer och genom livet? Handlar alltså medborgerlig bildning om att lära sig vissa kunskaper och färdigheter som behövs för att utvecklas från icke-medborgare till medborgare? Eller handlar medborgarskapet om att utveckla både praktiska färdigheter och en inre hållning, utöva ett så kallat aktivt medborgarskap, som utvecklas i mer inofficiella sammanhang såsom föreningsliv och deltagande i folkbildande praktiker?

Det verkar som om många samtida så kallade demokratiska samhällen kämpar med utmaningar som kräver en omvärdering av det demokratiska deltagandet. Det allmänna eller civilsamhället, alltså den arena eller den dimension av mänsklig samvaro som inte hänför sig till det privata det statliga eller det ekonomiska, hotas i samtiden att bli trängt av de tre andra dimensionerna. Organisationerna inom det civila samhället blir allt mer professionaliserade och också kommersialiserade (Wijkström, 2012), vilket vidare kan leda till att det idéburna som förhåller sig mot det allmänna goda hotas att hamna på undantag. Tendenser som betonar det privata och individuella, något som exempelvis har benämnts identitetspolitik, hotar att få engagemang i det allmänna att framstå som alltför krävande och svårt. Det individuella utmanar också det allmänna med att ställa individen i främsta rummet istället för att sträva efter kompromisser som gynnar det allmänna goda, antingen i form av flertalet eller en behövande minoritet (Biesta, 2014). Det ekonomiska, marknaden, utmanar det allmänna genom att göra samhällliga frågor till frågor om val. Om civilsamhället erbjuder arenor där olikheter kan mötas och diskutera vad som utgör det allmänna bästa reducerar det ekonomiskas intrång dessa principella diskussioner till val mellan färdigt definierade alternativ. Att vara medborgare skiftar från att överväga vad som är rätt och fel och att göra mening av sin livsvärld till att väga fördelar och nackdelar mellan olika färdigt formulerade alternativ (Biesta, 2014; Wijkström, 2012).

Vissa har argumenterat (exempelvis Putnam et al., 2011) att vår tid präglas av förfall gällande känslan av gemenskap och att det här är något som behöver återupplivas (Nicoll et al., 2013). (Detta kan eventuellt också jämföras med tanken om folkbildningens förlorade gyllene tidsålder, se tidigare kapitel 2.1.2.) De många satsningar som gjorts på aktivt medborgarskap från statligt och överstatligt håll de senaste decennierna utgår från ett dylikt antagande. Orsaken till

problemen verkar dessutom ofta antas ligga hos medborgarna som inte är tillräckligt intresserade eller motiverade (Biesta, 2014).

Många aktörer och debattörer i vår tid efterlyser med andra ord "mer" eller "bättre" medborgarskap oavsett hur man definierar samhällets brännande problem (Nicoll et al., 2013; Wildemeersch, 2014). En del är oroad över individualiseringen, som ska stärkas antingen genom social sammanhållning eller en starkare nationell identitet. Andra menar att etnocentrism och likgiltighet är de största problemen som ska tacklas genom att stärka medborgarskapet. Samtidigt finns de som menar att samhällets sammanhållning åtgärdas bäst genom att nya samhällsmedlemmar ska anpassas, integreras, så snabbt och i så hög grad som möjligt. En del menar att urvattningen av välfärdssamhället hotar förutsättningarna för att vara fullvärdig medborgare medan andra menar att välfärdssamhället har försvagat känslan av medborgarskap (Wildemeersch, 2014). Oavsett ståndpunkt gällande orsak och lösningar handlar debatten om behovet av att stödja delaktighet och medborgarskap i vid bemärkelse. Vidare handlar detta om en grundläggande legitimitetsfråga för demokratin som samhällsform (Nicoll et al., 2013).

En lösning som ofta presenteras på denna antagna demokratins kris är det samtalsdemokratiska eller deliberativa alternativet med grund i Jürgen Habermas (exempelvis 1997) teori om deliberativ demokrati. Enligt Habermas är det deliberativa samtalet ett öppet samtal mellan likar där det bästa argumentet kommer att vinna (Lundberg, 2008). I motsats till det deliberativa finns ett spår i diskussionen om aktivt medborgarskap som tar utgångspunkt i främst Michel Foucaults tänkande (exempelvis Foucault, 2002). Enligt detta perspektiv ses insatser för att öka individens inflytande som ett led i maktutövning där individen ska internalisera maktordningen och utöva den på sig själv. Då ses verksamheter som syftar till att öka delaktighet som teknologier för att utöva normalisering och övertalning (Nicoll et al., 2013; Wildemeersch, 2014). Aktivt medborgarskap kan också kritiseras för att det är ett sätt att föra över ansvar på individerna och ge det offentliga legitimitet att dra sig tillbaka gällande uppgifter som exempelvis att säkra sociala rättigheter till alla (Nicoll et al., 2013).

En övergripande trend inom den pedagogiska medborgarskapsforskningen bygger på argument emot tidigare bristperspektiv på medborgarskap. Synen man vänder sig mot bygger på att en del har någon form av brister som behöver åtgärdas för att de ska kunna uppfattas som socialt fullständiga medborgare (Biesta, 2011; Koski & Filander, 2013; Nicoll et al., 2013; Sandberg, Fejes, Dahlstedt & Olson, 2016). Som ett alternativ har man framhållit att samhällets medlemmar, medborgarna, lär sig hur systemet fungerar ur deras perspektiv genom att de alltid är och har varit del av samhällslivet. I någon mening är människor i demokratier således alltid redan medborgare

(Vandenabeele et al., 2011). Upplever man sig som medborgare ha möjlighet till inflytande blir uppfattningen av vad det är att vara medborgare annorlunda jämfört med om man är i en position som innebär olika former av marginalisering (Biesta, 2011).

För att medborgarskap ska kunna utövas på ett mångsidigt sätt behövs möten mellan medborgare. För att dessa möten mellan medborgare ska kunna ske behövs vidare olika arenor där det privata kan överskridas (Bauman, 1999; Biesta, 2014). Dessa arenor kan vara fysiska men de kan lika väl utgöras av exempelvis tidningar eller internetsajter. Med tanke på möjligheterna att kunna utöva ett aktivt medborgarskap är dessa mötesplatser avgörande. De gör det möjligt att lyfta fram olika problemställningar som kan tänkas beröra fler än den enskilda individen. Tanken är att det då är möjligt att överskrida den privata intressesfären och omformulera enskilda, privata frågor till allmänna angelägenheter som kan behandlas och lösas i ett bredare, samhälleligt sammanhang.

Utgående från en dylik position blir lärandet för medborgarskap eller den medborgerliga bildningsprocessen en fråga om förändring i någon form. Biesta (2011, 2014) använder begreppet "socialisation" för den process som innefattar lärande för att bli en del av en existerande samhällsordning och "subjektifiering" (engelska *subjectification*) för den process där lärandet är förknippat med ett engagemang i demokratiska sammanhang. Den förstnämnda typen av lärande syftar alltså till att den lärande i framtiden ska bli en medborgare, medan det senare inbegriper ett lärande som berör ett nuvarande medborgarskap med utgångspunkt i erfarenheter av och involvering i demokratisk verksamhet (Biesta, 2011; 2014).

Medborgarskap och medborgerliga ideal, såsom rättvisa, frihet och jämlikhet, kan förstås på många sätt och därmed kan de sätt som strävar efter att förverkliga dem variera och debatteras. Detta leder till en ständigt närvarande spänning mellan det demokratiska medborgarskapets ideal och dess praktiska uttrycksformer, vilket ofta hänvisas till som ett demokratiunderskott (Biesta, 2011; Korsgaard, 2001). Ur ett demokratiskt perspektiv är en viktigt pedagogisk uppgift i samhället att trots detta, eller just på grund av detta, ständigt sträva efter att reducera demokratiunderskottet.

2.4 Att vara och agera medborgare – medborgarskap i folkbildande praktiker

Studiecirkeln bärande ideal handlar om förhållningssättet de enskilda deltagarna emellan – hur de ska förhålla sig till varandra inom ramarna för den gemensamma samvaron och hur de förhåller sig till vilken kunskap som söks. Studiecirkeln är tänkt att vara en jämlik mötesplats

där vars och ens tidigare kunskap är värdefull och allas röster ska bli hörda både i förhållande till studiecirkelns form och innehåll. Studiecirkeln ska i sin ideala form utgå från deltagarnas tidigare kunskaper och intressen samtidigt som studierna också är knutna till demokratiska mål på en mer övergripande samhällelig nivå. Studiecirkeln som verksamhetsform ska präglas av öppenhet, frivillighet, kollektiv orientering och förändringsinriktning i bred bemärkelse (Andersson & Laginder, 2013).

Dessa ideal har en direkt koppling till medborgarskap i demokratisk mening. Medborgarskap kan förstås som en status, ett förhållande som en individ har till en stat med de rättigheter och de skyldigheter som det innebär (Bagnall, 2010; Biesta, 2014; Jacobsson, 2010b; Marshall, 1973). Det här kan förstås som en viktig utgångspunkt eller förutsättning för att fungera som medborgare, men ur ett pedagogiskt perspektiv och betraktat i ett studiecirkelsammanhang är denna syn på medborgarskap inte tillräcklig (se också kapitel 2.3). Demokratin förutsätter aktivitet från medborgarnas sida och inflytande i olika samhälleliga beslutsprocesser, vilket studiecirkel erbjuder en möjlig arena för, främst på gräsrotsnivå (Laginder et al., 2013; Åberg, 2008). Förstått på detta vis handlar det möjliga medborgarskapet i studiecirkel om att vara delaktig i olika vardagssammanhang och därigenom ha möjlighet att påverka sina livsvillkor (Bagnall, 2010; Biesta 2014; Jacobsson, 2010a; Gustavsson, 1995; Wildemeersch, 2014).

Både de mer dynamiska och öppna aspekterna av medborgarskap och de lärande- och bildningsprocesser som hör därtill kan anses bestå av att ha viss kunskap, att behärska vissa färdigheter och att omfatta vissa samhälleliga normer, som respekten för individens frihet och jämlikhet (exempelvis Bagnall, 2010; Korsgaard, 2004). För att studera folkbildande verksameters medborgerliga dimensioner menar jag att detta visserligen är en god utgångspunkt, men inte tillräcklig. Istället utgår jag från att den medborgerliga bildning som folkbildande verksamheter strävar efter att stödja ska stå i linje med folkbildande ideal såsom öppenhet för alla deltagare, jämlikt inflytande över studierna och ett kunskapssökande som utgår från deltagarnas tidigare erfarenheter (Andersson & Laginder, 2013). Frågan om vad medborgarskap är och ska vara blir ur det perspektivet framför allt en fråga om ett ställningstagande för en grundläggande öppenhet inför att det som utgör medborgarskapet ska kunna förändras (Biesta, 2014; Wildemeersch, 2014).

Studiecirkelverksamhet kan förstås som pedagogisk verksamhet som bygger på att den utgör ett potentiellt stöd för ett livskraftigt, aktivt medborgarskap. Medborgerlig bildning i folkbildande verksamheter förstås vara en aspekt och en målsättning som ska genomsyra verksamheten oavsett studiernas innehåll. Man kunde säga att medborgarskap i folkbildning handlar om ett genomgående

förhållningssätt till deltagarna och hur verksamheten ska organiseras (Larsson, 1999). Som tidigare framkommit har förverkligandet av dessa ideal diskuterats och ifrågasatts (se kapitel 2.2). Frågan är bland annat om det individuella kommit att ta över utrymme från de mer kollektiva aspekterna av medborgarlig bildning (Bohlin, 2011; Niemelä, 2011; Sundgren, 2012b).

Då exempelvis Gustavsson (1995, s. 60) definierar studiecirkeln som en företeelse, där "människor organiserar sig i grupper och rörelser för att söka kunskap och förändra sina villkor" öppnar det upp för en förståelse av verksamhetsformen som nära sammanlänkad med det som i litteraturen om medborgarbildning, *citizenship education*, beskrivs som bärande i just lärandet för och växandet som medborgare. I detta sammanhang vill jag länka de centrala delarna av studiecirkeln med det jag kallar att "vara" och "agera" medborgare (jämför Bagnall, 2010; Biesta, De Bie & Wildemeersch, 2014; Brookes & Holford, 2009).

Att organisera sig i grupper och rörelser förstår jag som varandet som medborgare, att man tillhör olika sociala sammanhang och kan, åtminstone delvis, identifiera sig med dessa grupper. Man kan inte vara medborgare ensam, utan medborgarskap handlar alltid om att känna tillhörighet i någon mening. Att förändra sina villkor förstår jag som agerandet som medborgare, att man kan delta i olika aktiviteter och vara delaktig i att handla för något som är bortom det privata egenintresset och riktar sig mot någon form av det allmänna goda. Att söka kunskap tillsammans med andra syftar till en process som är dels individuell, dels endast möjlig tillsammans med och i relation till andra. (Se också Pastuhov, 2018.)

Ingen blir någonsin helt färdig eller komplett som medborgare, utan varandet och agerandet som medborgare är knutet till ständiga bildningssträvanden (Niemelä, 2011). Ingen kan heller hävda att de vet vad som är ett uteslutande rätt eller riktigt sätt att vara medborgare på. Medborgarskap kan omförhandlas och det kan ta sig olika uttrycksformer för olika personer och i olika kontexter. Detta innebär att medborgarna inte är tänkta att först "bli" medborgare och sedan producera demokratin. Istället handlar utövandet av medborgarskap om strävan efter en "bättre", mer fungerande demokrati som leder till att medborgarna kan utvecklas (Biesta, 2014).

Denna syn på medborgarskap kan alltså ses som en positionering mot ett betonande av att medborgarlighet kommer till uttryck antingen i form av representativa system eller i samtal (jämför Larsson, 1999; Lundberg, 2008; Nordzell, 2011). Även om man exempelvis inte har fokuserade samtal i en studiecirkel i exempelvis hantverk (jämför Larsson, 1999) kan man trots det vara medborgare också i sådana cirklar genom att deltagarna står i olika typer av social växelverkan med sina medmänniskor. Mänsklig växelverkan som är relevant ur ett

medborgerligt perspektiv behöver alltså nödvändigtvis inte enbart ta sig uttryck i form av det strikt rationella samtalet i exempelvis Habermas mening.

Sammanfattningsvis utgår medborgerlig bildning i folkbildningssammanhang från ett antagande om att var och en ska ha rätt till bildning och också besitter förmågan att bilda sig (Niemelä, 2011; Tøsse, 2009). Denna hållning är förenlig med det tidigare presenterade antagandet om att vad medborgarskap är och bör vara alltid är öppet för diskussion (Biesta, 2014; Wildemeersch, 2014). För att medborgerlig bildning ska kunna ske behövs mötesplatser där människor kan ägna sig åt frivilligt lärande som både innebär nya kunskaper och ny förståelse för andra människors perspektiv (Åberg, 2008). I enlighet med detta antagande kan arbetet för att reducera det ständiga demokratiunderskottet (Biesta, 2011; Korsgaard, 2001) potentiellt ske nära medborgarnas vardag genom studiecirkeldeltagande.

3 Metodologiska överväganden

Avhandlingens empiriska del bygger på deltagande observationer som genomförts i enlighet med en etnografisk metodologisk tradition. I det följande belyses avhandlingens metodologiska utgångspunkter, olika aspekter av fältarbetet samt utgångspunkterna för datainsamlingen och analysförfarandet.

3.1 Etnografi som metodologi

Etnografien har sitt ursprung i 1800-talets antropologiska fältstudier som gjordes i huvudsak av västerländska män som begav sig ut till samhällen utanför västvärlden. Ambitionen var att förstå det studerade sammanhanget genom att leva som en del av det, lära sig dess språk och förstå dess vardag och sociala strukturer (Hammersley, 2006). Etnografien utgjorde då ett komplement till antropologins kärna, etnologin, som avsåg historiska och komparativa studier av icke-västerländska kulturer (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 1).

Etnografi är nuförtiden ett begrepp som kan ges varierande innebörder. Orsaken till detta ligger delvis i metodologins variationsrika historia och det faktum att begreppet kommit att användas i olika kontexter, under olika tidsperioder, inom olika discipliner och i relation till olika tanketraditioner (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2001). Ansatsen är också delvis svårgripbar i och med att etnografi ibland brukar definieras som en metodologisk ansats som använder sig av en mängd olika datainsamlingsmetoder (Atkinson et al., 2001; Hammersley, 2006). I denna avhandling syftar det etnografiska angreppssättet på metodologiska överväganden, inte enbart en ansamling metoder. I denna betydelse avser begreppet etnografi fältstudier, ofta genomförda främst genom deltagande observation, för att samla erfarenheter i första hand av avgränsade sociala sammanhang i syfte att göra en teoretisk tolkning av de studerade sociala praktikerna (Atkinson et al., 2001; Hammersley, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007; Lappalainen, 2007).

Etnografi är enligt Clifford Geertz definition (1973) en tät beskrivning av en kultur. En kultur är ett symboliskt system som konstrueras i en social kontext. Kultur syftar också på att mänsklig verksamhet är språkligt färgad. Med hjälp av språket kommunicerar människor sinsemellan, men samtidigt skapar de också social, kulturell och moralisk verklighet. Den etnografiska forskningens målsättning är att analysera de händelser och de betydelser som konstrueras i den avgränsade studerade kulturen och dess identiteter och aktiviteter för att kunna göra en tolkning genom begreppsliggörande och teoretisering (Atkinson et al., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007).

Den etnografiska ansatsen kännetecknas av att forskaren tar del av den studerade kontexten i första hand. Det som studeras är vardagliga och autentiskt förekommande sammanhang (Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Forskarens närvaro sätter sin prägel på etnografien som metodologi. Etnografen strävar efter att göra det bekanta obekant och det obekanta bekant (Atkinson & Hammersley, 2007, s. 230–233; Spindler, 1982). Observation är i regel den främsta metoden för att samla data etnografiskt, men andra källor såsom samtal, intervjuer och dokumentstudier kan också användas (Hammersley & Atkinson, 2007; Gobo, 2008). Etnografien möjliggör ett möte där forskaren lyssnar på studiens informanter – som också kan kallas värddar eller medforskare – utan att glömma eller förbise kontexten.

Etnografien fokuserar på meningsskapande i vardagen, sociala konstruktioner och konsekvenserna av dessa med hänsyn för handlingarnas bredare kontext (Beach, 2010). Syftet är att studera detta på deltagarnas villkor, samtidigt som tolkningen strävar efter att utgöra något mer än enbart deltagarnas perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007). Därför följer den etnografiska datainsamlingen i huvudsak inga på förhand definierade mönster eller ramar. Datainsamlingen handlar snarare om en förhållandevis ostrukturerad process som resulterar i tolkningar som konstrueras under själva analysprocessen (Hammersley & Atkinson, 2007). En bärande del av den etnografiska processen handlar om att betraktaren, det vill säga forskaren, är en del i hur etnografiskt datamaterial konstrueras (Hammersley & Atkinson, 2007; Lappalainen, 2007).

Det etnografiska angreppssättet vilar på antaganden om att studier av det specifika kan ha allmänt värde och att det tidsligt avgränsade kan belysa det tidlösa (Atkinson et al., 2001, s. 7). Ett etnografiskt angreppssätt erbjuder möjligheter att fokusera på både komplexa och mångbottnade sociala processer och praktiker och de betydelser som hör samman med dessa (Gordon et al., 2001, s. 199).

3.2 Folkbildningens etnografi

Folkbildningen är en verksamhetsform som beskrivs som fri, frivillig och deltagarstyrd gällande innehåll och utformning (Larsson & Nordvall, 2010). I och med antagandet om att folkbildning och medborgarskapet i denna verksamhet kommer till uttryck i mötet människor emellan i en kontext utan strikta yttre ramar finns det skäl att studera verksamheten etnografiskt. Att den etnografiska ansatsen i huvudsak bygger på deltagande observation handlar om att forskaren får tillgång till någon form av socialt sammanhang som finns till också utan forskarens medverkan. I detta fall utgörs detta sammanhang av tre studiecirkel. Den etnografiska forskaren tillbringar tillräckligt med tid där, i det studerade sammanhanget, för att bilda sig en förståelse för

det sociala livet i syfte att förmå förmedla detta i någon form, i detta fall i textform (Emerson, Fretz & Shaw, 2001, s. 352).

Att jag har gjort deltagande etnografiska fältstudier i tre folkbildande praktiker innebär att jag har gått med i tre studiecirklar och tagit del av det som gjorts och sagts samtidigt som jag själv också blivit en av deltagarna. Att vara deltagare handlar om att också själv bidra till det som görs och sägs. Jag kan inte påstå att jag var som vem som helst av deltagarna, men precis som varje enskild deltagare hade sitt perspektiv och sina motiv för att delta hade jag också mina. Kanske skiljde sig mitt närmelesätt märkbart från de andras i och med att min ambition i första hand var att förstå vad de andras perspektiv kunde innebära och hur de andras motiv tog sig uttryck. Samtidigt uttryckte ingen av deltagarna i någondera grupperna motstånd mot mitt deltagande. Jag tilläts delta i gruppens aktiviteter som alla andra. (Detta resonemang utvecklas vidare i kapitel 3.3 Fältarbete.)

I mitt tänkande handlar etnografi som metodologi om att undersöka men också utmana folkbildningen på dess egna villkor. Om utgångspunkten är att folkbildningen strävar efter att präglas av att vara en öppen process som formas av deltagarinflytande är det etnografiska, deltagande greppet ett potentiellt sätt att komma nära folkbildningens praktiker och göra dem begripliga och förståeliga. Det här handlar om en ambition att försöka ta fasta på att folkbildningen är tänkt att ske i mötet människor emellan. Genom sin mänsklighet och sina kapaciteter som social aktör kan forskaren lära sig att fungera i den studerade vardagen. Värdet i den etnografiska studien och rapporteringen består i att som forskare ställa sig i förhållande till det sociala samspelet och de perspektiv som används för att betrakta och reflektera över verkligheten (Hammersley, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007). Med andra ord handlar processen om att pendla mellan innanförskap och utanförskap (Hammersley, 2006).

För att uppnå målet med den etnografiska ansatsen, en "tät" beskrivning av den studerade kulturen (Geertz, 1973), behöver officiella och inofficiella regler i någon mån upptäckas och begreppsloggöras. Detta sker genom deltagandet i verksamheten som kombineras med reflektioner över det skedda utgående från ett givet perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007), i detta fall medborgarskapet som ett sätt att förstå deltagandet. Att delta betyder först och främst att bli en deltagare och vara en av deltagarna. Samtidigt förutsätter det etnografiska greppet också en förmåga att lösgöra sig och distansera sig ifrån den studerade verkligheten. Ett etnografiskt förhållningssätt kombinerar kontextualitet och holism, som etnografen strävar efter att uppnå med att både ingå i verksamheten och se på den på avstånd (Geertz, 1973; Hammersley & Atkinson, 2007). I detta fall handlar detta om att låta sig involveras i studierna, men att också efteråt reflektera, främst i form av fältanteckningar, som sedan leder vidare till en

ytterligare möjlighet att distansera sig och återvända till de initiala fältanteckningarna.

3.3 Fältarbete

Fältarbetet som genomfördes för avhandlingens tre delstudier präglades av en strävan efter att förstå vad som händer och hur det görs möjligt utgående ifrån den studerade verksamhetens egna villkor. Att göra deltagande observationer innebär en möjlighet att se, höra och känna hur det är att vara del av en verksamhet. Det här handlar om kunskap som annars kan vara svår att fånga in genom exempelvis intervjuer, enkäter eller andra dokument. Observatören kan i första hand uppleva vad som händer. Observatören kan också få fatt i skillnader mellan vad människor säger sig göra och vad som faktiskt görs. Samtidigt handlar den deltagande observationen också om att bli en del i gruppen med ambitionen att börja förstå varför det som händer sker och hur det förstås. Vad betyder exempelvis en blick eller en fnysning? Svaret beror bland annat på vem som agerar, vem agerandet riktar sig till och vilket sammanhanget är.

För att bli del i gruppen behöver den deltagande observatören accepteras av gruppen och vinna de andra deltagarnas förtroende. Tillträdet till fältet beskrivs ofta som ett kritiskt och krävande skede i det etnografiska fältarbetet (Gobo, 2008, s. 118–134; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 41; Tolonen & Palmu, 2007). Detta är ändå inte en beskrivning som jag anser stämmer in på mina tre fall. Tvärtom fick jag, åtminstone i efterhand betraktat, enkelt kontakt med de tre studerade studiegrupperna.

Jag började söka potentiella grupper genom att ta kontakt med ledande personer inom de tre organisationerna, vilka alltså fungerade som så kallade gatekeepers eller första kontakter som möjliggör vidare kontakter till fältet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 49). Min ambition var att varje cirkelledare eller lärare skulle ta emot mig frivilligt, till och med gärna. Samtidigt var jag också mån om att de tre studierna skulle vara tillräckligt olika till gruppens sammansättning och studiernas innehåll så att de skulle komplettera varandra. Ett dylikt förfarande leder, som alltid, till att en viss typ av datamaterial samlas in. Det kunde kanske tänkas att detta förfarande, att gå genom representanter och be dem föreslå grupper, innebär att enbart den ljusa sidan av folkbildning blir belyst. Å ena sidan är detta en rimlig invändning, men å andra sidan menar jag att det fanns skäl att anta att en välvillig ledare eller lärare var viktig för att jag skulle kunna bli en del av grupperna.

I och med att jag utslöt förtäckt observation som metod ville jag inleda med att presentera mig själv och mitt forskningsintresse för att sedan be om deltagarnas tillåtelse att jag skulle få delta som etnograf. Deltagandet i studien skulle alltså vara frivilligt, och om läraren eller

ledaren inte var bekväm med mitt deltagande kunde man tänka sig att deltagarna inte heller skulle vara det. Jag resonerade vidare att en positivt inställd lärare eller ledare skulle få gruppen att uppfatta mig som en legitim deltagare och därmed möjliggöra att ett visst förtroende skulle kunna utvecklas för mig.

Fältarbetet inleddes således i alla tre delstudier med att jag presenterade mig i gruppen och förklarade min avsikt med mitt deltagande, påpekade att deltagandet är frivilligt och att deltagarna kommer att anonymiseras i rapporteringen. Då jag väl hade hittat mina tre grupper var alla deltagare positiva till mitt deltagande och det fanns inte någon i någondera av de tre grupperna som inte ville delta. Urvalet skedde således i stället i kontakten med representanter för organisationerna som valde ut potentiella villiga lärare och studiecirkelledare.

Jag följde med seniorsnickarna under en termin, likaså studiecirkeln i engelska, för att kunna fånga in kurserna eller cirklarna från början till slut (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 52). Visserligen fortsatte ändå många av seniorsnickarna i gruppen från år till år, också vissa av deltagarna i engelskacirkeln hade gått en kurs innan och flera skulle fortsätta läsa vidare. Filosoficirkeln hade inte på samma sätt en tydlig början eller slut. Istället avslutades den fältstudien efter åtta månader, informerat av en uppfattning om att materialet gav en täckande bild av filosoficirkeln som socialt sammanhang med tanke på studiens forskningsintresse.

Jag hade oftast med mig en bandspelare och spelade in en hel del av det som sades för att kunna lyssna igenom diskussionerna på nytt. Dessutom kompletterade jag datamaterialet med exempelvis e-postkonversationer och broschyrer. Jag skrev också fältanteckningar i vissa fall under träffarna men i huvudsak efteråt. Resonemanget om fältanteckningarnas betydelse för etnografiskt analysarbete utvecklas under nästa underrubrik, "3.4 Analytiska principer". En mer ingående framställning av datamaterialet finns i samband med sammanfattningarna av de tre delstudierna i fjärde kapitlet samt i avhandlingens tre artiklar.

Att bli och vara en av deltagarna i gruppen skedde även det förhållandevis enkelt i alla tre fallen. Samtidigt finns det påtagliga skillnader mellan de tre olika grupperna. Detta kom till uttryck redan i min första kontakt till respektive grupp. Filosoficirkeln var den grupp jag började följa först, i december 2013. I det sammanhanget slogs jag genast av hur enkelt jag kunde smälta in i gruppen. Det var som om jag kunde ha gått med i den här gruppen utan de forskningsambitioner som fick mig att söka upp dem. Här fanns en överhängande risk att jag gjorde det misstag som ofta beskrivs som "going native" (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 87), det vill säga att bli en av de övriga deltagarna

och inte förmå analysera det skedda med distans. En del av min strategi att börja se bortom ett omedelbart deltagarperspektiv i detta fall var att spegla mitt deltagande i filosoficirkeln mot de två övriga grupperna.

Seniorsnickarna var den följande gruppen som jag började delta i en dryg månad senare, i januari 2014. Också här var mottagandet gott och jag kände mig snabbt välkommen. Handledaren i gruppen var positivt inställd till mig, vilket säkert var en bidragande orsak till att jag snabbt kunde känna mig hemmastadd i verksamheten. En annan viktig faktor var säkert också min position som ung kvinna i relation till den högre medelåldern i gruppen som dessutom i huvudsak bestod av män. Genom denna position var det acceptabelt att vara inkompetent (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 82) i seniorsnickarnas verksamhet. Med andra ord hade jag inte några sociala krav på mig att vara kunnig i att snickra. Några av seniorsnickarna såg genast behov av att hjälpa mig att ta del av snickrandet och jag hade all frihet att vara novis och ta emot instruktioner och råd av de andra deltagarna. I jämförelse med mitt deltagande i filosoficirkeln var jag en udda deltagare på ett sätt som i kombination med seniorsnickarnas öppenhet mot mig visade sig fruktbart.

Att agera novis är en position som inte heller var möjlig i studiecirkeln i engelska. Genom min position som forskare var det fullt rimligt för de övriga deltagarna att förvänta sig att jag skulle vara någorlunda kompetent i engelska. Utgångspunkten för att komma in i denna studiecirkel präglades delvis av att jag försökte förhålla mig till denna udda position att som alltför kunnig i studieområdet sträva efter att få bli en av deltagarna, eller åtminstone inte uppfattas vara i en lärar- eller cirkelledarroll (Paju, 2011, s. 36–38). Att bli en del av denna studiecirkel präglades dessutom av en avsaknad av en påtaglig grupp att bli del av. Detta i kombination med en viss oförståelse bland deltagarna för vad mitt intresse egentligen var och om jag faktiskt kunde studera det i detta sammanhang gjorde att jag hade en ständig känsla av att inte riktigt passa in.

På många sätt anser jag att jag till syvende och sist kom att bli som en av deltagarna i de tre grupperna, om än på olika sätt. Jag har känslan av att de övriga inte blev distraherade eller på annat sätt störda av min närvaro på något nämnvärt sätt. Det enda som skiljde mina motiv för deltagandet från de andra var att jag hade en ambition att förmedla och analysera det som skedde. Det här betyder alltså att jag skrev fältanteckningar och i vissa fall spelade in vad som hände. Jag valde att inte skriva fältanteckningar öppet. I vissa fall kunde jag skriva nernågon tanke på telefonen genast då den slog mig, men i huvudsak deltog jag i aktiviteterna medan kursen eller träffen pågick och skrev anteckningarna efteråt (jämför Emerson et al., 2001). Att hela tiden ha telefonen eller ett anteckningsblock framme kände jag skulle påminna de andra deltagarna onödigt mycket om min roll som forskare. Jag var

också rädd för att bemötas med misstänksamhet mot vad jag tänktes vilja rapportera (Emerson et al., 2001). Även om jag var öppen med motiven för mitt deltagande och också gärna diskuterade dessa om någon ville det så tyckte jag att det var onödigt att understrycka min forskarroll med att återkommande och öppet bli sedd antecknande. Även om vissa av mina medstudenter, speciellt i studiecirkeln i engelska, aldrig kanske riktigt förstod vad jag ville med mitt deltagande eller vad jag fått ut av det så tror jag att det kan tänkas finnas vissa positiva aspekter av min närvaro. Speciellt bland seniorsnickarna upplevde jag att de andra deltagarna uppskattade att någon utomstående var intresserad av och såg värdet i verksamheten de var delaktiga i.

I viss mån var den deltagande observationen i mina tre fall ganska oproblematiske gällande både frågorna om förtroende och att hitta en plats i verksamheten. I ingetdera av sammanhangen handlade den sociala växelverkan om utpräglade förtroendefulla skeenden. Kanske kan det här kallas en ganska harmlös form av deltagande observation eftersom jag bara följer deltagarna i denna mycket avgränsade del av deras vardag i stort. Vissa etnografer rapporterar om hur de vunnit informanternas förtroende och därmed kan bli anförtrödda detaljer om informanternas liv som måste hanteras med känslighet (till exempel Ambjörnsson, 2003). Jag tycker mig inte ha kommit så nära någon att jag skulle vara tvungen att ta ställning till dylika frågor. Det oaktat finns det etiska frågeställningar som aktualiseras (något som jag belyser senare under rubrik 3.5 Etiska överväganden).

3.4 Analytiska principer

Analysens bärande syfte är att upptäcka det som sagts och gjorts i varje enskild grupp, där och då, och att förmedla detta på ett sätt som utgår från gruppens aktiviteter men också är förståeligt för en utomstående. Den etnografiska analysen kan sägas börja redan i och med formuleringen av preliminära forskningsfrågor och vidare utvecklas i förhållande till hur uppmärksamheten riktas på fältet. Analysarbetet präglas av en explorativ hållning till forskningsintresset och syftar till att tolka betydelser av, syften med och följer av människors handlingar och praktiker (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3). I kombination med denna i grunden induktiva ambition informeras föreliggande analys parallellt av det mer specifika intresset för medborgarskapsperspektivet. Valet av detta perspektiv grundar sig på en läsning av tidigare forskning och en positionering inom folkbildningsforskningsfältet. Samtidigt är det värt att påpeka att det etnografiska angreppssättet knappast skulle lämpa sig för teoretisering utgående från ett strikt avgränsat perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 159).

Min ingång till materialet präglades av en balansgång mellan att vara öppen för det som händer på fältet och mitt intresse för medborgarskap som en aspekt av det som händer. Jag sökte efter att förstå och skapa mening i vad det är som gör det som händer rimligt (jämför Geertz, 1973). Vilka underliggande antaganden, föreställningar och ideal är det som bidrar till att vår växelverkan i den givna situationen blir förståelig och meningsfull? Den etnografiska utgångspunkten är att människor skapar sina sociala sammanhang genom sina tolkningar och handlingar. Samtidigt är man som etnograf också del av att socialt skapa verklighet, både under fältarbetet men också genom konstruktionen av den etnografiska analysen (Hammersley, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 18).

Den första delen av analysen kunde med andra ord sägas göras redan under tiden på fältet. Vad riktar forskaren sin uppmärksamhet mot? Vad ser forskaren och vad ser forskaren inte? Det sätt som uppmärksamheten riktas på kan beskrivas som en utveckling genom reflektion och systematisering av människans vardagliga sätt att förstå och skapa mening i tillvaron (Hammersley & Atkinson, 2007; Sherman Heyl, 2007).

Hur uppmärksamheten har riktats reflekteras i de initiala fältanteckningarna som jag gjorde i huvudsak direkt efter varje träff med de olika grupperna. Fältanteckningarna är ett sätt för forskaren att verbalisera sina första intryck av det som skett på fältet vid en given tidpunkt. Dessa fältanteckningar är kanske inte ens alltid fullt förståeliga för en utomstående läsare (Emerson et al., 2001). Skrivandet är öppet och föränderligt men samtidigt en del av rutinerna i fältarbetet (Emerson et al., 2001), i mitt fall var det en rutin som hängde ihop med alla observationsgångar. Att skriva fältanteckningar är inte alltid lätt och framför allt är det inte självklart vad som ska stå i dem. Att beskriva vad som hänt handlar alltid om ett urval (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 142). Fältanteckningarna präglas av att vara ett första, kanske ofta naivt, försök att göra reda i det som skett på det så kallade fältet. Anteckningarna utgör samtidigt också en bärande del i det fortsatta analysarbetet i och med att de blir lästa på nytt, tolkade och omtolkade (Atkinson et al., 2001, s. 3). De utgör grunden för en mer systematisk genomgång av fältarbetets intryck. Genom den initiala naiviteten och öppenheten kan etnografen sträva mot att förmedla en tät och meningsfull beskrivning av betydelsefulla händelser och vad dessa betytt i ett bredare perspektiv.

Fältanteckningarna präglas av att de skrivs nersamtidigt eller nästan samtidigt som det som beskrivs sker. Fältanteckningarnas syfte är att vara deskriptiva för att ge en bild av händelser, människor, dialoger och känslöstämningar. Att skeenden skrivs ner innebär att de blir representationer i urval, som i någon mån reduceras i och med att de beskrivs på ett visst sätt (Emerson et al., 2001, s. 353). I form av

representationer går händelserna från att vara engångsföreteelser till en beskrivning som det går att återvända till (Geertz, 1973, s. 19).

Forskaren kan också förhålla sig till sina fältanteckningar genom att minnas det som skedde på fältet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 147). Minnen och känslöstämningar som kanske inte skrevs ner direkt i samband med fältobservationerna kan aktualiseras senare och fungera som referensram för vidare tolkningar av fältanteckningarna. I skrivandet av de etnografiska rapporterna försöker jag balansera mellan att göra rättvisa åt det som hänt på fältet ur deltagarnas perspektiv och att samtidigt inte glömma att det är just jag som forskare som nu rapporterar detta, vilket innebär att texten präglas av mitt perspektiv och mina intressen (Ambjörnsson, 2003, s. 47; Emerson, et al., 2001).

Fältanteckningarna kompletteras av insikter som forskaren får genom att stå i växelverkan med det undersökta fältet och informanterna. Genom att samtala med deltagarna och genom att ställa frågor om deras sammanhang och vardag kan forskarens uppmärksamhet riktas genom en förståelse för deltagarnas perspektiv (Atkinson et al., 2001, s. 5). Att förlita sig på alltför rigida fältanteckningar kan motverka mer holistiska uppfattningar och förståelser (Emerson et al., 2001, s. 355). Denna principella öppenhet resulterar också i att forskningsintresset och forskningsfrågorna omdefinieras och specificeras i relation till fältet och reflektionen över fältarbetet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 160).

Den analytiska processen med syfte att leda till skrivna texter om de tre etnografiska delstudierna fortsatte efter fältarbetet avslutats med olika tentativa försök att söka förvånande eller motstridiga mönster i den sociala växelverkan (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 163). Härnäst utvecklar jag med hjälp av ett exempel per delstudie hur denna process tog sig uttryck. Detta görs för att illustrera analysprocessen i relation till fältarbetet, även om det bör påpekas att det är fråga om en efterhandskonstruktion. Då fältarbetet inleds är det inte möjligt att avgöra vilka av de initiala intrycken kommer att vara viktiga eller centrala.

Med seniorsnickarna slogs jag tidigt av hur flitiga och produktiva de var. Jag antecknar direkt efter mitt första möte att "agendan för mig blir att hitta något att göra" (17.1.2014). Jag blev varmt mottagen och kunde genast lägga märke till att gruppen hade "pratglada" (16.1.2017) medlemmar. Förväntningen på att vara produktiv verbaliserades så gott som genast. Jag uppfattade inledningsvis att produktiviteten genomsyrade alla aktiviteter, och antecknade följande: "mycket snack om material, praktiskt genomförande – har vi egentligen medborgarskap här? eller kan denna praktiska slöjd vara en utgångspunkt för medborgarskapet...?" (21.1.2014). Med hjälp av

Ambjörnssons (1988) skötsamhetsbegrepp blev samvaron möjlig att förstå i ett vidare perspektiv som ett uttryck för en inkluderande produktivitet som ideal och verksamhetsätt. Samtidigt kunde jag använda skötsamheten som ett traditionellt arbetarideal om kollektiv produktivitet som en ingång för att kunna göra reda i vad den sociala växelverkan handlade om. I ett artikelutkast daterat 9.12.2014 formulerar jag i den avslutande diskussionen att samarbetet handlar om att "uppmuntra och hjälpa varandra" och att "snickrandet präglas av hög arbetsmoral". I den färdiga artikelns abstrakt (artikel 1: Turunen, 2015) sammanfattar jag studiens resultat som att medborgarskapet hos seniorsnickarna bygger på "en gemensam värdegrund" som tar sig uttryck som "ett skötsamhetsideal för att kunna upprätthålla en handlingsberedskap som produktiv medborgare."

Bland filosoferna lade jag inledningsvis märke till hur de drogs till en distanserad position, delvis för att kunna odla sitt intresse bland likasinnade, med grund i en omvärldsförståelse som närmast tvingar dem till det. I början drogs jag in i samtalet och lade märke till "hur väl samtalet löpte" och att det var "mysigt att samlas och diskutera" (14.12.2013). Jag tänkte att utan denna studiecirkel skulle deltagarna kanske inte finna ett sammanhang att odla sitt filosofiska intresse i. Några månader senare funderade jag på villkoren för att upprätthålla denna studiecirkel: "intressant den här ständiga diskussionen om nya medlemmar – varför är det egentligen så?" (17.2.2014). Att deltagarna ser på studiecirkeln som en motvikt eller ett alternativ till tillvaron i övrigt antecknar jag på följande sätt: "vi talade också under träffen, att vi saknar andra intellektuella sammanhang men tur vi har cirkeln" (24.3.2014). I ett första artikelutkast daterat 7.2.2016 sammanfattar jag samvaron i filosoficirkeln som att "alla ges utrymme" i diskussionen och att deltagarna delar en önskan om att upprätthålla "ett utrymme för intellektuella diskussioner" som man anser sig "sakna i övrigt". Den publicerade artikeln (artikel 2: Pastuhov & Sivenius, 2017) avslutas med slutsatsen att det i studiecirkeln "odlas ett medborgarskap som får likasinnade att närma sig och den övriga vardagen och levnadskontexten att träda tillbaka".

Ingången till att förstå studiecirkeln i engelska blev skolans verksamhetslogik och okunnigheten som deltagarposition. Detta föddes ur min förundran över hur minutiöst de flesta skrev sina anteckningar och hur våra kvällar tillsammans präglades av att uppgifter avklarades nästan som på löpande band. Då jag beskriver det vi gör under den första kvällen skriver jag till exempel att "vi sitter på rad och uttalar några ord" och att "det är tryggt att fylla i papper, skriva av alternativ" (9.9.2014). Några veckor senare använder jag skolliknelsen mer explicit: "påminner om en skolsituation där alla ska sitta på rad och följa vissa givna mönster" ... "jag lägger märke till att folk är flitiga, skriver upp ord" (23.9.2014). Någon vecka senare

reflekterar jag över att deltagarpositionen tar sig uttryck på ett givet sätt i denna grupp: "den här gruppen börjar fungera kring antagandet att vi inte kan och inte vet" (7.10.2014). Under en avslutande diskussion med gruppen lägger jag märke till att "det talas om en personlig investering" (25.11.2014). Denna form av deltagande sammanfattade jag i ett utkast (24.11.2016) som att medborgarskapet handlar om "individual responsibility for personal betterment". Formuleringen återfinns i den sista versionen av artikeln (artikel 3: Pastuhov & Rusk, 2017) och fördjupas i abstraktet som att "the individual stance is discussed as limiting possibilities for responsibility and thus expressions of citizenship".

I det etnografiska analysarbetet blir det centralt att överväga hur man uttrycker sig som etnograf. Den etnografiska rapporteringen närmar sig nästan en skönlitterärt uttryckssätt (Hammersley & Atkinson, 2007, 192). Detta aktualiserar överväganden – utöver frågan om vad som väljs ut för att berätta om det som hänt på fältet – framför allt om hur man berättar fram analysen. Ambitionen riktar sig mot att hitta en ton som är respektfull och gör rättvisa för deltagarnas perspektiv men samtidigt är mångfacetterad och inte bara rapporterar utan också analyserar skeendena.

I detta fall syftar de etnografiska studierna till att bli rapporterade i skriftlig form. Den första skriftliga verbaliseringen finns redan i fältanteckningarna. Jag har också kommenterat fältanteckningarna och skrivit ner tankar och minnesbilder som har dykt upp efter en viss händelse eller efter att fältarbetet har avslutats. Dessa preliminära reflektioner har sedan utarbetats vidare till olika utkast och bidrag presenterade på exempelvis konferenser. Dessa utkast har kommenterats i olika sammanhang av andra forskare både skriftligen och muntligen, vilket har både bekräftat och utmanat tolkningarna och i vissa öppnat vägar för nya sätt att betrakta det skedda. Slutligen har alla tre studier utarbetats till varsin artikel som skickats in till vetenskapliga tidskrifter och kommenterats av granskare och redaktörer. Det analytiska arbetet tar med andra ord också form genom att skriva utkast och i skrift försöka organisera upplevelserna från fältet och reflektera över hur resultaten av fältarbetet kan förstås (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 193–194).

3.5 Etiska överväganden

Forskningsetiska överväganden gällande etnografisk forskning, likt etiska frågor överlag, handlar om hur andra människor ska behandlas. Dessa överväganden är samtidigt sammanvävda med både ontologiska och epistemologiska antaganden. Forskarens ansvar handlar om att skydda dem som deltar i forskningen från skada. Dessutom handlar ansvaret om att respektera deltagarnas rättigheter. Detta tudelade ansvar mellan följder och rättigheter tar sig främst uttryck genom

kravet om att forskaren ska undvika att skada deltagarna. Andra etiska krav som ställs är att forskning om människor ska sträva efter att leda till någon form av fördel snarare än att bedrivas för sitt egenvärde och att deltagarna ska behandlas konfidentiellt i rapporteringen. Det är också viktigt att deltagarna ska ge sitt samtycke och att forskaren ska behandla deltagarna respektfullt och som jämlikar. (Murphy & Dingwall, 2001)

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra etiska huvudkrav för forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa etiska krav ska skydda de individer som deltar i en undersökning från psykiskt lidande. I denna studie uppfylldes informationskravet genom att deltagarna informerades om min roll som forskare och syftet med undersökningen. Frågan om vad ett fullständigt informerat samtycke egentligen innebär och om det är möjligt att uppnå är mångfacetterad (Hammersely & Atkinson, 2007, 209–219). Jag strävade efter att ge en övergripande inblick i mina intressen och svarade på tillägsfrågor både i samband med att jag introducerade mig och också senare. Deltagarna informerades också om att deras deltagande är frivilligt och att de kan avbryta sitt deltagande om de så önskar. I och med att deltagarna valde att delta uppfylls det andra kravet, samtyckeskravet. Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, uppfylls genom att deltagarna anonymiseras i presentationen av metod, analys och resultat. Detta är samtidigt något som inte enkelt kan kvitteras med hjälp av pseudonym utan behöver reflekteras över så att personer inte kan bli igenkända på andra sätt eller att rapporteringen på annat sätt skulle innebära skada för deltagarna (Hammersely & Atkinson, 2007). Slutligen uppfylls också nyttjandekravet genom att det insamlade materialet inte kommer att användas till annat än det forskningsändamål som presenterats för deltagarna och som dessa samtyckt till.

Även om dessa fyra allmänna krav, som hänför sig till forskningens yttre ramar, uppfylls finns en hel del etiska överväganden och dilemman kvar att avgöras i närvaron på fältet. De etiska övervägandena behöver också reflekteras över i det förhållningssätt som präglar den framväxande etnografiska rapporteringen. Dessa val görs i förhållande till de situationer och de personer som berörs och är i sista hand beroende av forskarens personliga avgöranden. Att uppgöra någon form av lista som vägledning för dessa överväganden skulle troligen göra mer skada än nytta eftersom den kunde avleda forskarens uppmärksamhet från den reflexivitet som ett etiskt förhållningssätt förutsätter (Murphy & Dingwall, 2001).

Känslan av att jag som forskare utnyttjar deltagarna för min egen vinning ligger ibland nära till hands (Atkinson & Hammersley, 2007, 217). Jag får ju material för mina publikationer och min avhandling, men vad ger jag dem, egentligen?

Åtminstone bör jag förhålla mig till mitt agerande så att jag inte bidrar till att skada deltagarna. Ett vidare sätt att förhålla sig till detta dilemma handlar för mig om att sträva efter att positionera och skriva fram mig själv som forskare i texten. Att förhålla sig medvetet och reflexivt till sin forskarroll handlar med andra ord om att beskriva hur analysprocessen gått till och visa på vad analysen och tolkningarna baseras på (Murphy & Dingwall, 2001). På det viset upprätthåller jag en medvetenhet om att det som publikationerna rapporterar är mitt perspektiv som informeras av studiens inramning och forskningsintressen. Detta innebär vidare en medvetenhet om att andra – främst deltagarna – högst troligen har åtminstone delvis andra perspektiv på det skedda. På detta vis strävar jag i mitt skrivande efter att fortsätta, precis som under fältarbetet, att respektera informanternas och behandla dem som jämlikar.

I de flesta fall av etnografisk forskning beror riskerna eller nyttan för deltagarna på hur deltagarna själva reagerar och förhåller sig till interaktionerna som forskarens närvaro leder till. Dessa reaktioner och följder är svåra att förutse. En tydligare risk finns i stället då den etnografiska studien publiceras (Murphy & Dingwall, 2001). Hur det studerade rapporteras kan eventuellt användas emot den studerade verksamheten. På ett personligt plan kan informanternas eller värdarnas uppleva skam och ängslan, exempelvis om den etnografiska studien rapporteras på ett förenklat sätt i media. Den etnografiska rapporteringen väcker också frågor om hur man respekterar deltagarnas rättigheter i och med att deras personer i någon mån reduceras, både genom fältarbetet och senare i publikationerna.

I detta fall bedömer jag att det inte finns någon risk att någon blir uthängd i media eller på annat sätt skadas av min rapportering. I skrivarbetet har jag strävat efter att tala om skeenden med fokus på gruppen som helhet och undvika att fokusera alltför mycket på enskilda individers specifika göranden. De tre sammanhang som jag studerar handlar i huvudsak exempelvis inte om personliga frågor, och de få gånger den typen av utbyte har förekommit har det ändå inte bedömts vara relevant för forskningsintresset och själva rapporteringen. Överlag bedömer jag således att jag lyckats förhålla mig till de här ovan utvecklade etiska kraven på ett ändamålsenligt sätt.

4 Tre etnografiska studier i folkbildande praktiker

Följande avsnitt belyser valda och centrala delar av avhandlingens tre artiklar. Inledningsvis följer sammanfattande översikter över de tre studierna och de centrala resultaten. Därefter sammanfattas svaren på avhandlingens forskningsfråga: *Vilka uttryck tar sig medborgarskap i studiecirkelpraktiker?* Denna forskningsfråga specificeras med hjälp av följande tre frågor: *Hur är deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? Hur agerar deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna? Hur överskrids privata perspektiv till förmån för gemensamma angelägenheter i studiecirkelpraktikerna?* Svaren tematiseras under begreppen identitet och delaktighet för den första respektive andra underfrågan. Den tredje underfrågan diskuteras som en fråga om bildningssyn och olika syner på frihet.

De tre delstudierna bör ses som nedslag i folkbildande praktiker, inte som en representativ bild av ett fält med mångfacetterade folkbildningsverksamheter och -praktiker. De representerar olika delar av den institutionaliserade studiecirkelverksamheten och följer en indelning av studiecirkel i hantverkscirkel, diskussionscirkel och undervisningscirkel (Andersson, 2001; Larsson, 1999).

4.1 Snickargemenskap för skötsamma seniorer

Seniorsnickarna är en studiecirkel som sammankommer tre gånger i veckan dagtid, tre eller fyra timmar per gång (se artikel 1: Turunen, 2015). Studiecirkeln arrangeras av ett medborgarinstitut i en medelstor finländsk stad. Gruppen är tvåspråkig och i den talas både finska och svenska. Jag följer gruppen under femton veckor våren 2014, två gånger i veckan. Seniorsnickarna består av tolv män och en kvinna, alla pensionerade och i åldrarna mellan 60 och 80 år. De flesta av deltagarna har bakgrund som arbetare eller hantverkare och småföretagare. Ingen av dem har jobbat med träarbeten som sin huvudsakliga sysselsättning. En del har deltagit i verksamheten i många år redan, men i gruppen finns också några nyare medlemmar.

Studiecirkeln är organiserad som en verkstad med en handledare som kan sägas övervaka arbetet samtidigt som deltagarna arbetar självständigt med sina självvalda projekt. Seniorsnickarna tillverkar mycket varierande produkter, allt från små skrin och väggklockor till fågelstatyer och stora matsalsbord. Snickrandet är i huvudsak inspirerat av traditionella hantverkstekniker. Tillverkningsprocessen inleds oftast med att obearbetat trä börjar bearbetas genom att exempelvis limmas ihop och hyvlas.

I den första kontakten med seniorsnickarna möttes jag av ett varmt välkomnande och en nyfikenhet mot syftet med mitt deltagande. Då jag inledningsvis berättade om att jag var intresserad av det sociala och gemenskapen i deras verkstadsvardag fick jag medhåll och uppmuntran. Flera av deltagarna bekräftade att den sociala samvaron och känslan av gemenskap är en central aspekt i deltagandet i seniorsnickarverksamheten.

Så gott som genast förstod jag att en central del i att finna min plats i gruppen handlade om att bestämma mig för vad jag ville göra. Det var knappt så att vi hade presenterat oss för varandra innan jag fick frågan om vad jag skulle göra. För att bli en del av gruppen behövde jag börja tillverka något. Då jag blev mer bekant med seniorsnickarnas vardag märkte jag att denna produktivitet var bärande, kanske till och med avgörande, för hur verksamheten organiserades och formades. Var och en jobbar självständigt med sitt eget projekt. Deltagarna är uppmärksamma på om någon kunde behöva hjälp och man kan alltid be om hjälp. Hjälpen erbjuds i form av att man både lånar material av varandra och lånar en hand i ett besvärligt arbetsskede.

Seniorsnickarna utgår från att det är viktigt att varje deltagare bidrar till den gemensamma produktiviteten i gruppen genom att hela tiden uppehålla sig med något projekt. Man behöver inte bemästra det man gör till fullo, men det märks att var och en går in i sin uppgift och gör det på allvar. Det finns en återkommande diskussion om hur tillverkningsprocessen ska leda fram till vackra alster. Ofta bedöms den färdiga produkten av andra deltagare genom att man kommenterar att exempelvis träets färgnyanser framträder på ett fint sätt. Det finns gott om utrymme för att diskutera både stort och smått, vara allvarlig och skämta, vid sidan om arbetet. Produktiviteten avbryts varje gång för en gemensam paus med kaffe och dopp. Då samlas alla i köket och dricker kaffe, äter bullar och pratar aktualiteter.

Seniorsnickarna organiserar sig som en arbetsgemenskap. De **identifierar** sig med en slags idealbild av den produktiva arbetaren. För att kunna vara en produktiv arbetare är tillhörigheten till gemenskapen central hos seniorsnickarna. Det viktiga är att var och en deltar i produktiviteten. Den övergripande hållningen i gruppen är inkluderande och vars och ens insats räcker gott och väl för att få tillhöra gruppen.

Produktiviteten verkar vara ett mål i sig och ett sätt att efter förvärvsarbetet fortsätta **agera** och bidra till sina livssammanhang. Deltagandet har en nyttodimension som framträder genom att seniorsnickarna tydligt orienterar sig mot att på olika sätt vara en del av och bidra till det omgivande samhället. Det här kan ta sig uttryck genom att man reparerar en släktings trasiga stol eller tillverkar en

födelsedagspresent, vilket innebär att man i förlängningen gör sitt till som en konstruktiv och bidragande samhällsmedlem.

Snickrandets medborgarskap skapas av möjligheten att bidra till att upprätthålla en produktiv struktur i vardagen och att vara del av ett meningsfullt sammanhang. Bidraget till produktiviteten är det viktiga. Alla seriösa insatser är lika värda. Seniorsnickarna är medvetna om vilka medlemmar som är duktigare än andra inom givna områden. Målet med produktiviteten är inte definierat på förhand, snarare är målet öppet för flera tolkningar och flera sätt att uppnås. Snickrandets medborgarskap utgörs av en vilja till handlingsberedskap. Det handlar om att upprätthålla en del av vardagen i vilken man fortfarande kan vara en produktiv och skötsam samhällsmedlem.

4.2 Filosoficirkel som ett frirum för likasinnade

Filosoficirkeln är en självorganiserad läsecirkel som sammankommer en gång i månaden för att diskutera filosofiska texter (se artikel 2: Pastuhov & Sivenius, 2017). I slutet av varje träff enas gruppen om vilken text som ska läsas till nästa gång. Gruppen samlas i regel på ett kontor i en medelstor finländsk stad. Jag deltog i studiecirkeln under åtta månader, från december 2013 till augusti 2014. Filosoficirkeln hade varit verksam ungefär tre år innan jag började delta i den. Sedan dess har en del nya medlemmar blivit inbjudna och blivit deltagare medan andra också har lämnat gruppen. Gruppens storlek varierar från gång till gång och några medlemmar både lämnar och kommer med i gruppen under tiden för fältstudien. Varje gång träffas ungefär sex personer, både män och kvinnor i åldrarna mellan 30 och 60 år. Gruppens deltagare har rötterna i den region vi alla bor i vid tiden för studien. Alla tillhör den svenskspråkiga minoriteten i Finland och så gott som alla har dessutom någon direkt anknytning till ett och samma universitet.

Deltagandet i studiecirkeln i filosofi handlar om en strävan efter att konstruera och upprätthålla en diskussionsarena för filosofiska samtal. Studiecirkelns medlemmar uppfattar och beskriver sig själva och sin grupp som ett välkomnande sammanhang som är öppet för vem som helst som vill diskutera filosofiska frågeställningar på sin fritid. Under diskussionerna riktas gruppens huvudsakliga fokus på kvällens text. Den kunskap som filosoferna söker verkar vara knuten till en viss kanon av filosofiska texter. När en ny medlem introduceras till gruppen berättar de tidigare medlemmarna berättelsen om studiecirkeln genom de texter som tidigare lästs, såsom texter av Sokrates, Aristoteles och Kierkegaard. Det är vidare tydligt att det anses vara viktigt att var och en har möjlighet att komma till tals och uttrycka sina tankar, i huvudsak i relation till dessa texter.

En viktig del i att upprätthålla denna diskussionsarena och att förverkliga idealet om öppenhet är att föra ett ständigt återkommande samtal om behovet av att bjuda in nya medlemmar. Man tänker sig att nya medlemmar är en garant för diskussionens livskraftighet. Genom nya medlemmar får gruppen in nya perspektiv och dessutom förebyggs risken att gruppen skulle bli för liten. Att bjuda in nya medlemmar handlar om att vända sig till bekanta och få med dem och bekanta sig med verksamheten under en kväll. Om den nya medlemmen inte återkommer så är det inget som uppmärksammas av de stadigvarande medlemmarna. Personer som deltagit endast en gång diskuteras inte vidare i gruppen. Med andra ord vill filosoferna bjuda in nya deltagare att bekanta sig med cirkeln, men samtidigt är dörren bort från cirkeln lika öppen som den är vid tillträdet till cirkeln.

Filosoficirkeln erbjuder en arena för att **vara** intresserad av intellektuella diskussioner i motsats till det som beskrivs som en i övrigt icke-intellektuell vardag. Vår gemensamma, ruralt dominerade, något perifera region uppfattas i gruppen samstämmigt som en livskontext som inte erbjuder speciellt goda förutsättningar för intellektuellt utbyte. Samtidigt visas ett intresse för händelser och fenomen i det omgivande samhället genom att de betraktas med en distanserad och analytisk blick. Med hjälp av varandra och det sammanhang som studiecirkeln möjliggör kan deltagarna i filosoficirkeln ingå i ett kollektiv, och svara mot ett behov att vara delaktig i en diskussionsarena. Förutsättningen för delaktigheten är en distanserad hållning till den omgivande livskontexten.

Även om filosoficirkeln utgör en betydelsefull arena för att samlas med likasinnade och skapa en motvikt till vardagen i övrigt är det inte helt utan svårigheter som deltagarna **agerar** för att upprätthålla den. Det verkar som om deltagarna har svårt att finna tid för läsningen och deltagandet. Samtidigt är deltagandet belönande eftersom det erbjuder ett meningsfullt sammanhang med likasinnade som deltagarna inte annars skulle ha i sin vardag. Deltagarna behöver inte känna sig ensamma i sin livskontext utan kan upprätthålla en närhet till varandra och även sin omgivning i och genom läsecirkeln. Genom distansen till omgivningen erbjuder studiecirkeln en möjlighet att förhålla sig till sin tillvaro men från ett visst avstånd.

Filosoficirkelns medborgarskap tar sig uttryck som en pendling mellan närhet och distans, mellan öppenhet och slutenhet. Genom att organisera sig i cirkeln och skapa distans till sin omgivning kan deltagarna skapa närhet till varandra. Denna studiecirkels ideal om öppenhet handlar om att samla individer med ett delat, självvalt intresse, snarare än om en öppenhet som inkluderar på bred front. Att särskilja öppenhet och slutenhet ter sig i detta sammanhang inte meningsfullt, utan de två utgör snarare två sidor av samma fenomen. Filosoficirkelns medborgarskap innebär således att likasinnade ges

möjlighet att närma sig varandra medan den övriga vardagen och levnadskontexten får träda tillbaka.

4.3 Språkstudier för okunniga

Studiecirkeln i engelska består av tolv deltagare, sex män och sex kvinnor (se artikel 3: Pastuhov & Rusk, 2017). Studiecirkeln är organiserad som en öppen cirkel vid ett studieförbund, det vill säga att den arrangeras genom att utannonseras till allmänheten. Gruppen träffas en gång i veckan under tolv veckor hösten 2014 i centrum av en medelstor svensk stad. Jag deltog nio gånger i studiecirkeln. En av deltagarna har inte läst engelska i grundskolan medan resten av gruppen har grundkunskaper i språket från sin grundläggande utbildning. Två av deltagarna är pensionerade, resten är i arbetslivet.

Studiecirkeln är organiserad enligt ett framträdande klassrumsmönster. Det är läraren som ansvarar för studiernas innehåll och för hur aktiviteterna ska organiseras. Deltagarnas ansvar handlar om att göra anteckningar och låta sig engageras i övningar som berör grammatik och vokabulär. Deltagarna genomför uppgifter och kämpar med att lära sig bemästra ett korrekt språkbruk. Då deltagarna talar om sitt deltagande i studiecirkeln talar de i termer av personlig investering. Deltagandet handlar om att lära sig språk. Det finns varken utrymme eller påtagligt intresse för att lära känna resten av gruppmedlemmarna. Kanske är detta delvis en följd av att studiernas innehåll är ett främmande språk. Då man lär sig ett språk, och dessutom fokuserar på vad som är rätt och fel, finns nödvändigtvis inte utrymme för eller behov av växelverkan utöver själva språkstudierna.

Deltagarna delar uppfattningen om att de inte kan engelska tillräckligt väl men att detta går att åtgärda. Att cirkeldeltagarna förstår engelska och kan göra sig förstådda på språket är sekundärt. Deras förhållningssätt till kunskaper i engelska präglas av en strävan efter perfektion. En betydande del av tiden och energin riktas mot att identifiera vad som är rätt och vad som är fel. För att bemästra språket behövs svåra övningar och repetition. Deltagarna strävar efter att få mer kunskap för att bli kunnigare både för sitt yrkesliv och sin fritid. De strävar efter att uppnå detta genom att förbinda sig till klassrummet som verksamhetsform.

Studiecirkeln i engelska består av en grupp personer som **identifierar** sig närmast som individuellt studerande konsumenter som samtidigt är elever i relation till det engelska språket. I gruppen verkar deltagarnas livskontext vara sekundär. Var och en kommer till cirkeln som individer, deltar i den som individer och lämnar den likaså som individer. Gruppen är lika slumpmässigt sammansatt som vilken skolklass som helst. Deltagarna kommer till studiecirkeln med en förhoppning om att denna investering i kursen ska hjälpa dem att

lämna sin position som okunnig elev bakom sig. Studiecirkeln blir ett sammanhang för strävan mot att i framtiden uppnå den vetande och kunnande positionen med omfattande kunskaper i engelska. Samtidigt är det tydligt att gruppens betydelse inte sträcker sig utöver språkstudiernas syften. Gruppen är sammansatt enbart för att inom en snar framtid upplösas.

Genom att delta i studierna **agerar** deltagarna och åtgärdar sina svaga kunskaper i engelska. Detta agerande handlar om att identifiera sina brister och jobba med dem. Deltagarna väljer att frivilligt gå in i en elevroll som är bekant för dem sedan tidigare. I och med att agerandet är fokuserat på okunskapen blir det centralt att fullfölja de uppgifter man tilldelas av den i gruppen som är mer kunnig – studiecirkelledaren. Uppgifterna beskrivs ofta som utmanande och svåra. Detta bekräftar dels deltagarnas okunskap, dels att deras försök att göra något åt okunskapen är påtagliga och behövliga.

Medborgarskapet genom studierna i engelska uttrycks då deltagarna agerar ansvarsfullt i relation till sin bristande kunskaper – i andras närvaro men samtidigt var och en för sig. Att utöva medborgarskap i detta sammanhang handlar om att frivilligt axla rollen som individuell och ansvarsfull konsument. Implicit finns en livsvärld utanför studiecirkeln. Det är nämligen tillkortakommanden i det engelska språket som tagit sig uttryck där som fått var och en att självmant delta i cirkeln. Livet utanför cirkeln blir ändå inget som deltagarna skulle dela eller förhålla sig till gemensamt inom studiecirkeln. I stället blir utgångspunkten för deltagandet att var och en själv bär ansvar för sin okunnighet genom en personlig investering i studierna.

4.4 Sammanfattning

Som följande belyses forskningsfrågorna genom att de tre delstudierna ställs i relation till varandra. De tre studiernas samlade kunskapsbidrag diskuteras under fyra teman med syfte att belysa studiecirkeldeltagandet ur ett medborgarskapsperspektiv. Dessa är identitet, delaktighet, bildningssyn och frihet. Diskussionen om identitet belyser den första forskningsfrågan, *Hur är deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna?* Delaktighet diskuteras som svar på den andra forskningsfrågan, *Hur agerar deltagarna medborgare i studiecirkelpraktikerna?* Diskussionen angående den tredje forskningsfrågan – *Hur överskrids privata perspektiv till förmån för gemensamma angelägenheter i studiecirkelpraktikerna?* – delas upp i två underrubriker. Dels diskuteras de bildningssyner som varandet och agerandet i studiecirkeln reflekterar, dels diskuteras de olika kvaliteterna i den frihet som möjliggörs genom deltagandet i studiecirkeln. Den avslutande diskussionen om vilka slag av frihet som möjliggörs genom deltagandet uppstår delvis ur behandlingen av de tre övriga temana.

4.4.1 Identitet

Frågan om identitet berör studiecirkeldeltagarnas förhållningssätt till likheter och skillnader deltagarna emellan. Vem identifierar man sig med? Hur förstås det som skiljer deltagarna åt och hur hanteras förhållandet till det olika?

Seniorsnickarna inordnar sig i ett produktivt skötsamhetsideal som bygger på att man ingår i en produktiv gemenskap. Identifierandet med den här typen av skötsamhet handlar vidare om att identifiera sig med en viss slags tradition, det vill säga vedertagna sätt att vara och att göra, i detta fall att vara snickare och att syssla med snickeri. De estetiska aspekterna av snickrandet tar intryck från traditionellt hantverk. Organiseringen av snickeriverksamheten som en verkstad hämtar intryck från deltagarnas bakgrund i ett yrkesverksamt liv.

Seniorsnickarna kan med andra ord beskrivas som **en produktiv och skötsam hantverkargemenskap** som görs möjlig i en verkstadsmiljö. Snickaridentiteten framträder som en del av snickarkollektivet och i förhållande till ett livskontinuum.

Filosoferna strävar efter ett idealjag, den belästa och intellektuella filosofen. Detta ideal blir möjligt att uppnå om deltagarna fjärrar sig från det de identifierar sig med i sin tillvaro i övrigt, en levnadsomgivning som uppfattas som ointellektuell. Som i fallet med seniorsnickarna söker man sig i filosoficirkeln till en grupp likasinnade. Skillnaden ligger i hur filosoferna strävar mot en identitet som vänder sig från det de uppfattar är möjligt i tillvaron i övrigt. I motsats till detta hämtar seniorsnickarna sina identifikationspunkter i sina tidigare livserfarenheter och snarare förädlar dessa än vänder sig emot dem.

Filosoferna kan beskrivas som ett sammanhang för att samlas som – åtminstone tillfälligt – **inåtvända och begrundande intellektuella**. I samtalet runt bordet utgår man från filosofisk litteratur och en strävan att leva upp till en intellektuell tradition.

Även i studiecirkeln i engelska handlar identiteten om att komma samman för att komma ifrån ett oönskat tillstånd, det vill säga bristfälliga kunskaper i engelska. Medan seniorsnickarna fortsätter att identifiera sig med sina (tidigare) omständigheter utanför studiecirkeln och filosoferna målmedvetet skapar alternativa omständigheter uppvisar svaren på identitetsfrågorna i engelskagruppen andra kvaliteter. Av dessa tre sammanhang är studiecirkeln i engelska tydligast den där en identitet befästs som deltagarna vill ändra genom att göra den manifest. Man studerar engelska på grund av bristfälliga kunskaper i språk. Målet är att uppnå en nivå i språkkunskaper som omintetgör behovet av att delta i studiecirkeln. Genom studierna i engelska ingår deltagarna i en roll som **elev-konsument**. I

klassrummet manifesteras traditioner och erfarenheter från den välbekanta skolan och språkundervisningens institutionella praktiker.

För seniorsnickarna och filosoferna är studierna förknippade med identitetsprojekt som är långsiktiga och önskade. Den identitet som blir möjlig genom studierna är i någon mening självvald och uppfattas som eftersträvansvärd. Den kan förstås som knuten till djupare aspekter av deltagarnas liv, något som exempelvis kunde kallas livsprojekt. Att vara någon som deltar i studiecirkel i engelska framträder inte som en bärande del i något större livsprojekt. Att vara deltagare i engelskacirkeln framstår inte som eftersträvansvärt i sig utan handlar mer om att acceptera och konfontera en position som uppfattas som präglad av brister.

4.4.2 Delaktighet

Diskussionen om delaktighet belyser de kollektiva handlingsmöjligheterna i och genom studiecirkelarna. Vad kan deltagarna göra tack vare sitt deltagande? På vilka premisser avgör deltagarna vad man kan göra och hur man kan handla i respektive studiecirkel?

Bland seniorsnickarna är det inte lämpligt att vara en passiv deltagare. Är man deltagare blir man delaktig genom att ta det som ska göras på allvar och ge sig in i verksamheten. Deltagandet och delaktigheten handlar om att delta på egna villkor genom att göra det man vill, så bra som man kan och i egen takt. Man upprätthåller en handlingsberedskap i enlighet med de traditioner man identifierar sig med. Snickrarnas delaktighet konstrueras som en **inkluderande och omhändertagande arbetsgemenskap**.

Filosofernas delaktighet präglas av ett sökande efter konformitet och likhet. Träffarna följer samma mönster och deltagandet handlar om att inordna sig i detta mönster. I relation till hur omgivningen och dess livsvärld framträder i och genom deltagandet kan filosofernas delaktighet förstås som ett sökande efter utveckling och alternativ. Även om filosoficirkeln framträder som ett frirum i relation till omgivningen är det inte med lätthet som denna motvikt i vardagen upprätthålls. Detta kräver ansträngning både i form av att läsa texterna och att ta sig tid att komma till studiecirkelns möten. Filosofernas delaktighet görs möjlig genom att deltagarna skapar sig ett sammanhang där deltagarna bidrar med sina perspektiv och strävar efter att tillsammans fördjupa sin filosofiska kunskap. Delaktigheten i gruppen skapas då deltagarna bidrar med infallsvinklar och **sakkunskap i förhållande till läsningen**, vilket främst bidrar till intellektuell likhet som utfall.

I studiecirkeln i engelska är det påfallande hur individuellt och personligt deltagandet i studierna är. Deltagarna deltar som enskilda konsumenter och okunniga elever. Delaktigheten skapas av omständigheterna och är i huvudsak instrumentell. Kombinationen av dessa två positioner kan te sig som något oväntad, då konsumenten förväntas kunna fatta beslut medan den okunniga eleven inte (ännu) förväntas klara av det. För deltagarna är positionerna ändå möjliga att kombinera till synes friktionsfritt. Deltagarna väljer bland färdiga alternativ – de konsumerar. Konsumerandet sker genom att deltagarna tar på sig elevens välbekanta och trygga roll. Delaktigheten i studiecirkeln i engelska görs möjlig genom de delade och gemensamma klassrumsaktiviteterna, det vill säga genom ett **deltagande i skollika praktiker**.

4.4.3 Bildningssyn

En bärande del av hur studiecirkeldeltagandet har analyserats och tolkats i termer av medborgarskap utgår ifrån att medborgarskapet kommer till uttryck i ett sammanhang som syftar till att söka kunskap och sträva efter bildning. Frågorna om bildningssyn belyser här främst dilemman som uppstår då bildning, som också medborgarskap, å ena sidan handlar om strävan efter förändring och å andra sidan om strävan efter stabilitet. Vilka aspekter av nyskapande och återskapande finns i den bildningssyn som tar sig uttryck i studiecirkelnas vardag? Hur tar sig bildning som mål och som process uttryck i studiecirkelnas vardag?

Hos seniorsnickarna handlar bildningssträvandena om att binda sig till produktiviteten som ledstjärna och att självständigt förverkliga den som en del av seniorsnickarkollektivet. Seniorsnickarnas bildningssyn står således i nära förhållande till både bildning som mål och bildning som process – definierade på ett specifikt sätt i deras sammanhang. Processen står i förgrunden i och med att produktiviteten förstås som något som ständigt upprätthålls och förverkligas av deltagarna var för sig.

I filosoficirkeln framstår bildningssträvandena som delvis motsatta. Här riktas fokus inte i första hand mot att förverkliga sig själv inom traditionen utan att inordna sig i traditionen. I denna mening handlar bildningen framför allt om att sträva mot ett ideal som delas gemensamt av gruppen.

I studiecirkeln i engelska riktas uppmärksamheten mot okunnigheten som står i relation till en strävan om att uppnå korrekta kunskaper i engelska. Studierna genomförs i stor utsträckning genom att fokusera på vad som är rätt och vad som är fel. Att lösa uppgifter blir onekligen svårt då fokus ligger på ett perfekt slutresultat.

Hos snickarna handlar bildningssträvandena om en kollektiv process och ett kollektivt mål. Bildningen tar sig uttryck som en strävan efter **en öppen, dynamisk, procedural perfektion**. Detta gäller för den sparsamma och medvetna hanteringen av råmaterial, den ständiga beredskapen att hjälpa varandra och den gemensamma orienteringen mot att värdesätta färdiga alster.

Hos filosoferna handlar bildningssträvandena om att inordna sig i en intellektuell tradition. Här tar bildningen sig uttryck som en strävan efter **en intellektuell perfektion**. Detta illustreras på olika sätt av hur deltagarna i filosoficirkeln söker efter i någon mening riktiga tolkningar av texten, präglade av respektive deltagares individuella position.

I studierna i engelska handlar bildningssträvandena om att förhålla sig till sin egen okunnighet och till ett korrekt språkbruk. Bildningssträvandena tar sig uttryck som en strävan efter **grammatikalisk perfektion** i enlighet med vad som är bekant för deltagarna som skolans språkundervisningspraktiker.

4.4.4 Frihet

Diskussionen om frihet belyser spänningen mellan strävan efter tillhörighet och strävan efter autonomi, ett dilemma som aktualiseras då medborgarskap behandlas. På vilka sätt balanseras motsättningen mellan den fria viljan och det sammanhang man väljer att ingå i? Deltagarnas studier är självvalda och de deltar frivilligt i studiecirkelarna, men på vilka premisser formuleras det självvalda?

Hos seniorsnickarna aktualiseras frågan om frihet genom att var och en själv kan bestämma vad man tillverkar. Men framför allt består friheten i att som pensionär ha ett meningsfullt sammanhang att ingå i, utanför familj och hem. Deltagandet i seniorsnickarverksamheten framträder som självvalt genom dess meningsfullhet. Hos seniorsnickarna blir friheten således en fråga om en positiv frihet – **frihet till** – att få ingå i ett kollektivt och meningsfullt sammanhang.

Hos filosoferna tilldelas sammankomsterna likaledes mening som ett frirum i förhållande till tillvaron i övrigt. I relation till seniorsnickarnas engagemang framstår filosofernas frihet och frivillighet som mer ambivalent. Visserligen enas filosoferna om betydelsen av ett filosofiskt frirum, men det är inte utan uppoffringar som rummet skapas och upprätthålls. Både tid och ork behöver uppåddas för att skapa frirummet. Hos filosoferna handlar frågan om frihet om skapandet av ett intellektuellt frirum. Därmed handlar frågan om frihet om en negativ sådan – **frihet från** – som möjliggör att deltagarna tillfälligt slipper ifrån närsamhällets icke-intellektuella prägel.

Deltagarna i studiecirkeln i engelska påpekar explicit att deras studier är självvalda och frivilliga – något som inte uttrycks lika tydligt i de två andra grupperna. Samtidigt uppvisar den sociala växelverkan i engelskacirkeln inte tydliga drag av frihet i betydelsen frivilligt och självvalt. Snarare är det bristen på frihet som är förhärskande i och med att deltagarna inte nämnvärt påverkar vare sig innehåll eller utformning. Deltagarna uttrycker inte saknad efter att påverka – i den meningen är det inte meningsfullt att ifrågasätta förekomsten av frihet i studierna i engelska. Om detta är vad deltagarna vill och om de menar sig delta frivilligt så kan det ses som bevis nog för att det faktiskt förhåller sig så. Kanske ska friheten att delta i engelskastierna förstås i relation till att studierna är tydligt avgränsade. Målet att studierna ska upphöra influerar praktiken genomgående. Deltagarna underordnar sig tillfälligt och frivilligt klassummets ramar för att uppleva större frihet och handlingsutrymme senare i livet utanför klassrummet.

I studiecirkeln i engelska är friheten närvarande då deltagarna talar om sitt deltagande. Trots detta präglas umgänget i och genom studiecirkelpraktikerna av att utföra ålagda uppgifter med fokus på det rätta och det felaktiga. Därmed kan friheten i denna studiecirkel förstås som en frihet som uppnås genom **tillfällig ofrihet**. Genom deltagandet i studiecirkeln inordnar sig deltagarna tillfälligt i klassrumspraktiker för att senare kunna uppnå en autonom och oberoende position som språkanvändare.

5 Avslutande diskussion

Detta avslutande kapitel diskuterar avhandlingens kunskapsbidrag och metodologiska överväganden. Först relateras forskningsresultaten om studiecirkelnas medborgarskap till tidigare forskning på området. Därefter diskuteras de möjligheter och utmaningar som det etnografiska angreppssättet fört med sig. Slutligen presenteras förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion: Folkbildningens medborgarskap

Medborgarskap är ett komplext fenomen och begrepp, med många uttrycksformer i olika folkbildande praktiker. Medborgarskapet uttrycks och utvecklas olika beroende på hur gruppen förstår sin gemensamma identitet, vad de önskar uppnå tillsammans och vilka former av kunskap som de söker.

I de tre studiecirkelnas som studeras i avhandlingen skapas tre olika frirum i relation till vardagslivets övriga krav (jämför exempelvis Laginder & Stenøien, 2009). Detta sker genom social samverkan med fokus på ett självvalt studieintresse tillsammans med likasinnade. Deltagarna strävar på olika sätt efter att finna sig själva i mötet med andra. Att studiecirkeln fungerar som frirum innebär i dessa fall att de inte direkt används som språngbräda ut mot det omgivande samhället. Implicit är det seniorsnickarna som tydligast står i förhållande till det omgivande samhället genom sin verkstad och sina aktiviteter. I filosoficirkeln samlas man för att genom sina diskussioner åtminstone tillfälligt stå utanför det omgivande samhället. I engelskacirkeln uttrycks medborgarskapet som att man ofrivilligt står utanför samhället gällande kunskaperna i engelska.

Frirummet framträder som ett alternativ i relation till hur vardagen i övrigt framträder i deltagandet – antingen som en motvikt (hos seniorsnickarna och filosoferna) eller som en andra chans (i studiecirkeln i engelska). Studiecirkeln erbjuder utrymmen att vara och agera medborgare på alternativa sätt i förhållande till vardagen i övrigt. I studiecirkelnas skapas alternativa vardagar genom olika slag av distansering. Dessa alternativa vardagar har en medborgerlig potential. I studiecirkeldeltagandet ingår en strävan efter att influera och påverka vardagslivet bortom cirkeln. Det deltagarna tar distans från finns på olika sätt närvarande i de studerade studiecirkelpraktikerna. Genom distansen kan problematiska aspekter i vardagen bortom studiecirkeln åtgärdas. Studiecirkelnas skapar en alternativ vardag där de identifierade problemen kan lösas, åtminstone där och då.

I ljuset av tidigare forskning framstår folkbildning som praktiker med ett skiftande förhållande till de demokratiserande och medborgarbildande ambitionerna (Larsson, 2001; Manninen, 2010; Sundgren, 2012a; 2012b). Å ena sidan når folkbildning sådana som kanske inte annars deltar i vuxenutbildning – speciellt gällande äldre generationer (Laitinen & Nurmi, 2003), å andra sidan verkar folkbildning mest nå grupper som sedan tidigare intresserar sig för studier och organiserade bildningssträvanden (Larsson, 2001). Dessutom är det värt att poängtera att många studiecirkel och cirkeldeltagare har andra ambitioner med sitt deltagande än medborgerliga och demokratiska (Andersson et al., 1996; Manninen, 2010). De medborgerliga strävandena verkar finnas i de folkbildande praktikernas marginaler. Exempelvis Lundbergs studie (2008) som prövar deliberativ demokratiteori på studiecirkel pekar mot ett dylikt antagande. Även om diskussionen i den för studien aktuella cirkeln visar på deliberativa inslag är samtalen i cirkeln långt ifrån renodlade deliberativa överläggningar.

I det följande fördjupas denna diskussion i förhållande till tre tematiser, studiecirkeldeltagandet ur ett socialt perspektiv, studiecirkeldeltagandet som meningsskapande och folkbildningens medborgarskap som motvikter och andra chanser. Jag belyser först deltagandets sociala betydelse med syfte att reflektera övergripande över studiecirkeldeltagandet ur ett grupperspektiv. Därefter diskuterar jag studiecirkeldeltagandet i termer av meningsfullhet och frihet, med syfte att klarlägga avhandlingens kunskapsbidrag. Avslutningsvis fördjupar jag diskussionen gällande de övergripande resultaten – studiecirkeln medborgarskap som ett sökande efter motvikter och andra chanser, det vill säga som en strävan efter alternativa vardagar.

5.1.1 Deltagandets sociala betydelse

Seniorsnickarnas verksamhet – deras varande och agerande och deras förhållningssätt till kunskap – har flest drag av det som kunde kallas en idealbild av den deltagarcentrerade, öppna, kollektivt orienterade och förändringsinriktade folkbildningen (Andersson & Laginder, 2013; Larsson & Nordvall, 2010; Manninen, 2010; Tøsse, 2009). Den produktiva skötsamheten och den skötsamma produktiviteten är utmärkande för de sätt som seniorsnickarna organiserar sin verkstadsvardag. Förverkligandet av produktiviteten och skötsamheten har tydliga inkluderande drag. Det är påfallande hur deltagarna i snickarcirkeln upptas i snickargemenskapen i och med att produktivitets förverkligande tillåts variera från person till person.

Verksamheten i filosoficirkeln präglas av en balansgång mellan närhet och distans. Filosoferna önskar distansera sig från sin livskontext genom att samlas med likasinnade för att utöva ett gemensamt intresse. Detta innebär ett intellektuellt samtal i enlighet med något som kunde

kallas en akademisk konvention. Man talar om texten för kvällen, alla kommer till tals, man avtalar om en ny text och en ny kväll och gör samma sak på nytt nästa gång. Cirkelns ideal som en öppen arena betyder att det är fritt att delta och lika fritt att sluta delta. Samtidigt verkar öppenheten innebära att lika söker lika och gruppen blir påtagligt homogen.

Studiecirkeln i engelska organiseras med hjälp av antaganden om att studierna handlar om att bli ledd i processen att bli mera kunnig i språket. Här handlar det om att gå i skola i dess kanske karikatyriska traditionella mening, där den som leder verksamheten – läraren – styr verksamheten och eleverna godtar en individuell värdering av sina prestationer. Studierna i engelska är en personlig och självvald investering och kan på så sätt i en vidare mening förstås som ett sätt för deltagarna att bära ansvar för sin okunnighet. Ansvaret och påverkansmöjligheterna handlar om att var och en råar om sig själv och väljer mellan olika färdiga alternativ.

Denna avhandlings resultat utmanar delvis uppfattningen om vikten av det sociala i studiecirkeldeltagandet som tidigare deltagarstudier har belyst (till exempel Andersson et al., 1996; Larsson, 2001; Nordzell, 2011). Framför allt gällande studiecirkeln i engelska riktas inte någon större uppmärksamhet mot det sociala umgängets betydelse för studierna. I fallet med filosoficirkeln är det sociala visserligen av vikt, men det leder till att lika söker lika och att personliga intressen som fanns sedan tidigare fördjupas (jämför Sundgren, 2012b). I motsats till detta tillskrivs det sociala hos seniorsnickarna sådana kvaliteter som kunde förväntas i ljust av tidigare forskning.

Det är ändå med vissa reservationer man bör förhålla sig till denna antydning om att det sociala kommit på undantag i nutiden, speciellt uttryckt i studiecirkeln i engelskan. Det är värt att påpeka att det finns en tendens att romantisera det förflutna (jämför Edquist, 2015). Detta kan exempelvis ta sig uttryck i uppfattningar om att det sociala var kvalitativt annorlunda tidigare än det kan tänkas vara idag. Trots denna reservation kan det ändå tänkas att studiecirkeln i engelska avspeglar något kvalitativt annorlunda i samtiden jämfört med tidigare, något som redan i decennier benämnts exempelvis "individualiserad" folkbildning (Korsgaard, 1997).

I och med att studiecirkelverksamheten tidigare har framställts bestå av olika teman eller ämnesområden (Pellinen, 2001; Valkonen, 2015, s. 8–9; Andersson, 2001; Larsson, 1999) så hade jag initialt föreställt mig att deltagarna likaså kunde ha haft olika förväntningar på studierna (jämför Leistevuo, 1998). Det kunde exempelvis ha funnits två olika grupperingar – de som betonade studiernas innehåll och de som prioriterade den sociala samvaron. Detta var ändå inte fallet. I samtliga tre cirklar slås jag däremot av att grupperna lyckas enas om att man är

där för att studera (jämför Andersson et al., 1996, s. 182–183, 186). I och med denna samsyn kan givna sätt etableras för hur man socialiserar för att uppnå målet om att fokusera på studierna (något som tidigare benämnts cirkeltakt, se också Larsson, 2001).

5.1.2 Deltagande, meningsfullhet och frihet

Avhandlingens resultat utvecklar idén om att nutida folkbildning bidrar till att skapa utrymmen för meningsfullhet (Sundgren, 2012b). Deltagandet som medborgarskap sammanfattas med hjälp av begreppen identitet, delaktighet, bildningssyn och frihet. Detta belyser de analyserade praktikerna som sammanhang där deltagarna på olika sätt kan skapa ett önskat avbrott i vardagen (Andersson & Laginder, 2013). Detta kan vidare handla om möjligheter till motstånd i förhållande till vardagslivets övriga krav (Laginder & Stenøien, 2011; Stenøien & Laginder, 2015), en tematik som framträder i resultaten från de tre delstudierna. Motståndet framträder i form av att cirkeldeltagarna ägnar sig åt något som inte passar in i eller inte förväntas av dem i vardagen i övrigt. Studierna i cirkeln kan rent av framstå som överflödiga i relation till *varandet* och *agerandet* i deltagarnas vardag som den ser ut att utspela sig utanför studiecirkelarna.

Friheten och frivilligheten utgör grunden för deltagandet i de tre studiecirkelarna. En övergripande diskussion i denna avhandling berör därmed individens (val)frihet och hur denna uppfattas och utageras i kollektiva studiecirkelsammanhang. Paradoxalt nog står individens frihet här i förhållande till olika kollektiva sammanhang. Att utöva medborgarskap genom att överskrida privata perspektiv till förmån för gemensamma angelägenheter handlar enligt Bauman (1999) om att den individuella friheten överskrids eller läggs åt sidan. Detta är förenligt med den traditionella nordiska folkrörelsetanken om att individen kan uppnå mer genom att frivilligt inordna sig i kollektiva led tillsammans med dem i samma situation och med samma mål (Nordvall, 2002). Ett antal frågor uppstår. Hur väljer studiecirkeldeltagarna de kollektiv inom vilka man strävar efter frihet? Hur uppfattar deltagarna sin livssituation? Vilka är de missförhållanden som förenar dem? Hur menar man att missförhållandena behöver åtgärdas?

Friheten i de tre studierna består i att deltagarna frivilligt väljer sitt deltagande och sitt studieämne utgående från intressen och uppfattningar som formulerats innan deltagandet. Den potentiella friheten i folkbildning består av att det finns frihet att påverka studiernas form och innehåll. I fallet med seniorsnickarna präglas friheten av en positiv frihetsuppfattning, det handlar om frihet till någonting. För seniorsnickarna innebär friheten en möjlighet till fortsatt samvaro och produktivitet i pensionsåldern. Denna positiva frihet i fråga om folkbildning har tidigare beskrivits som en frihet i form av

självstyre som innebär friheten att just välja sina studier och frihet att påverka dem (Larsson & Nordvall, 2010; Åberg, 2008). I fallet med filosoficirkeln framträder uppfattningen om frihet däremot som en negativ frihet, frihet från någonting. För deltagarna i filosoficirkeln innebär deltagandet en frihet från den icke-intellektuella omgivningen. Även denna negativa frihet har beskrivits tidigare gällande folkbildningen som frihet från förtryck, tvång och yttre krav (exempelvis Laginder et al., 2013).

I relation till seniorsnickarnas positiva frihet och filosoficirkelns negativa frihet väcker deltagandet i studiecirkeln i engelska frågor om huruvida studierna alls präglas av frihet. I fallet med studiecirkeln i engelska väljer deltagarna frivilligt att, åtminstone delvis, avskaffa sin personliga frihet, i och genom sitt deltagande. Detta görs i och med en inordning i studiecirkelns givna former och innehåll. I och med detta kan frågan ställas om deltagarna då är fria i egentlig mening. I studierna i engelska framstår friheten som ganska begränsad i och med cirkelns tydliga och manifesta arbetsordning. Friheten framträder snarare som en potential som kan förverkligas efter att studiecirkeln upplösts.

De tre delstudierna belyser praktiker inom den institutionaliserade nordiska folkbildningens ramar. Detta innebär att de delvis delar samma historiska, idéhistoriska och juridiska utgångspunkter och kännetecken (jämför Niemelä, 2011; Salo, 2004). Först och främst bör de ändå ses som tre från varandra skilda mikrostudier. Dessa tre sammanhang är fristående från varandra och resultaten från delstudierna går inte att oproblematiskt foga ihop till ett slutresultat. Eventuellt avspeglar denna typ av problematik med att säga något sammantaget om olika folkbildande företeelser något väsentligt om studiecirkelarna som praktiker. Det är med andra ord knappast möjligt att hitta en gemensam nämnare inom de mångfacetterade folkbildningspraktikerna. Snarare är det mångfalden som är det gemensamma kännetecknet (jämför Andersson et al., 1996, s. 239–251).

5.1.3 Folkbildningens medborgarskap – om motviker och andra chanser

Det medborgerliga angreppssättet belyser hur deltagarna förstår, accepterar och hanterar tillvarons komplexiteter. Hur deltagarna angriper detta står vidare i förhållande till de andra deltagarna och implicit till andra livskontexter. Med andra ord är det inte möjligt att vara medborgare ensam. Det är inte heller möjligt att bygga upp medborgerliga förhållningssätt som enbart består av svartvita och självklara lösningar. Medborgarskapet är komplext och dynamiskt. Att anse att det trots allt är angeläget att studera kvaliteter i och uttrycksformer för medborgarskap bygger på värdeomdömen. Det

handlar om en grundläggande utgångspunkt i en tanke om att demokratin aldrig blir färdig (Korsgaard, 2004).

I litteraturen beskrivs folkbildning som pedagogisk verksamhet som bidrar till att deltagarna ska kunna förstå och förändra sin livssituation i förhållande till både egenintresse och allmänintresse (Andersson & Laginder, 2013; Larsson, 2001; Manninen, 2010; Niemelä, 2011). Studiecirkeln ideal anses kunna förverkligas ifall deltagarna kan frigöra sig från arbetslivets och privatlivets krav (Laginder et al., 2013). Resultaten från avhandlingens tre delstudier visar att deltagandet i studiecirkelarna erbjuder möjligheter till att söka motviker och andra chanser i tillvaron. Denna frigörelse tar formen av positiv frihet, negativ frihet och ett tillfälligt avsägande av sin frihet. Formerna för att förverkliga friheten i studiecirkelarna är präglade av praktiker som är bekanta för deltagarna sedan tidigare. Deltagandet står således i relation till livets övriga krav snarare än att utgöra en frigörelse från dem.

De identifierade medborgerliga uttrycksformerna ger upphov till reflektion över den nordiska folkbildningens institutionella villkor. Den institutionaliserade nordiska folkbildningens uppkomst hänger samman med samhällets demokratisering och välfärdssamhällets etablering. Vid tiden för etableringen fann man inom de folkbildande organisationerna snabbt en allierad i staten som erbjöd en stabil bas i form av statsbidrag för att utveckla en omfattande folkbildningsverksamhet (Berg & Edquist, 2017; Edquist, 2015; Sundgren 2002). Om man antar att välfärdssamhället nu håller på att delvis monteras ner, eller åtminstone omförhandlas (Wijkström, 2012), kunde man fråga sig om folkbildning längre kan vara allierad med staten. Folkbildningens uppkomst och dess kollektiva praktiker eftersträvar att genom tillhörighet och delaktighet stödja den autonoma individen (Gustavsson, 1991, Nordvall, 2002). Delstudierna i denna avhandling ger anledning till att formulera en fråga: är den institutionaliserade folkbildningens praktiker skickade att stödja tillhörighet och frigörelse i en tid där den självständiga individen ställs i främsta rummet som en norm och ett ideal?

Sammanfattningsvis erbjuder de tre studiecirkelarna möjligheter att fördjupa ett självvalt intresse i sällskap av likasinnade (jämför Sundgren, 2012b). I dessa tre fall kan folkbildning ses som praktiker som erbjuder mötesplatser som i övrigt inte finns i deltagarnas vardagsliv. Det är ändå slående hur begränsade motvikterna och de andra chanserna blir då dessa väljs fritt och frivilligt. Äldre män snickrar, universitetsalumner hänger sig åt intellektuella diskussioner och de som är osäkra på sin engelska söker sig på nytt till skolbänken. Kanske ska folkbildning i denna mening inte förstås som ett progressivt alternativ exempelvis i förhållande till formell utbildning (Larsson, 2005; 2013). Snarare framträder deltagandet i studiecirkelarna som ett

alternativ och en fristad där deltagarna själva valt att komma samman och får avgöra hur deltagandet influeras av deras liv i övrigt.

5.2 Metoddiskussion: Folkbildningens etnografi

Avhandlingens tre delstudier utgör tre olika etnografiska nedslag ur ett medborgarperspektiv i de folkbildande praktiker som äger rum i en mängd olika sammanhang, på en mängd olika platser, från år till år. I och med att denna verksamhet är så omfattande är det knappast möjligt att fånga in alla relevanta aspekter i ett arbete. Etnografien som angreppssätt strävar efter att förstå människors sociala handlingar och dessa handlingars underliggande antaganden (Geertz, 1973). Detta görs med studier som fångar företeelserna i första hand och på deras egna villkor (Hammersley & Atkinson, 2007). Men det är allt annat än entydigt att göra reda i människors sätt att umgås och skapa mening. Det finns ingen på förhand given punkt att börja undersökningen i.

Avhandlingens syfte, att belysa vilka uttryck för medborgarskap som kan identifieras i studiecirkelpraktiker, har även det inneburit ett arbete med begrepp och fenomen som inte är möjliga att definiera entydigt. Att slå fast vad folkbildning, bildning eller medborgarskap innebär skulle betyda att missa själva målet. Dessa begrepp är inte möjliga att definiera entydigt, dels för att de är kontextbundna, dels för att de är möjliga att omdefiniera av de människor som berörs av dem och utövar dem (Biesta, 2011; Gustavsson, 1991; Løvlie, 2002).

Då mitt förhållande till mitt empiriska material präglades av att både närma mig och distansera mig från det (Beach 2010; Spindler, 1982) så har jag strävat efter att tillämpa samma princip på att betrakta mig själv som etnograf. Jag har särskilt reflekterat över hur och i vilken omfattning jag lyckades vinna informanternas förtroende. Hur kunde jag bli del av grupperna, hur socialiserade jag med dem? På vilka sätt deltog jag? Deltagandet innebär att man är med och anpassar sig till det rådande men eventuellt i viss mån också påverkar det rådande. Det uttryckliga syftet har ändå varit att sträva mot att fånga verksamheten och vardagen såsom den ter sig med utgångspunkt i deltagarnas ambitioner och strävanden. Min ambition har inte varit att ändra eller utveckla verksamheten. Samtidigt är det inte uteslutet att jag gjort det även om jag inte lagt märke till något som skulle antyda det.

Det finns fördelar med att jag inte kom för nära inpå mina informanter. De kan på det viset bibehålla sin integritet i och med att de inte har någon skyldighet att släppa forskaren nära inpå livet även om de gav medgivande för att delta i studien. Samtidigt menar jag att denna distans till de andra deltagarna återspeglar deltagandet i studiecirkelarna. I och med avgränsningen för fältarbetet hade jag inte skäl att i någon av de tre grupperna känna mig som utanför i jämförelse med resten av gruppen.

En central del av etnografisk forskning, som all forskning överlag, handlar om att resultaten ska rapporteras i en förståelig form (Hammersley, 2006), i detta fall i form av text. I arbetet med denna avhandling pågick ständigt ett flertal parallella skrivprocesser där fältanteckningar förädlades vidare. Att skriva på flera olika texter samtidigt innebar att jag ställdes inför att gång på gång tänka igenom mina svar på de metodologiska frågorna. Med andra ord har denna typ av tillvägagångssätt inneburit en utgångspunkt för att reflektera över min egna praktik som etnograf. Forskningsarbetet med tre olika etnografiska studier parallellt innebar en möjlighet att konstruera dem mot varandra och se aspekter som kanske inte skulle framträda i arbetet med enskilda fall.

De etnografiska analysernas och tolkningarnas trovärdighet och tillförlitlighet utgår i stor utsträckning från fältanteckningarna och hur dessa bearbetats vidare (Emerson et al., 2001). I den etnografiska rapporteringen aktualiseras vikten av att jobba med sitt språkliga uttryck i och med att arbetet handlar om att kommunicera om händelseförlopp och sociala skeenden som etnografen upplevt i första hand. I analysarbetet har det ständigt funnits anledning till att reflektera över vad den etnografiska blicken riktas mot. Den slutgiltiga rapporten är ett resultat av att en del av det upplevda rapporteras medan annat inte omtalas – något som blir tydligt då den färdiga analysen ställs i relation till fältanteckningarna.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Det finns ett uppenbart behov att omvärdera det nationella medborgarskapet, medborgarskapets juridiska statusdimension. Detta har påpekats i tidigare forskning (Benhabib, 1994; Isin & Wood, 1999; Korsgaard, 2004, Biesta, 2011). De uttrycksformer för medborgarskap som framträtt i de folkbildande praktiker som de tre delstudierna omfattar kan tänkas ingå i en omvärdering av medborgarskapet, något som fortsatt forskning kunde belysa.

Fortsatt forskning kunde bygga vidare på frågor om vad folkbildningens uttrycksformer är i dess praktiker. En verksamhet med så starka ideal kan dra nytta av att fortsatt bli undersökt genom sina praktiker. Då finns en möjlighet att kritiskt och mångfacetterat kunna förhålla sig till huruvida idealen verkar förverkligas i verksamheten – och framför allt på vilka sätt och under vilka premisser idealen omförhandlas och omvandlas då de förverkligas i olika praktiker.

Fortsatt forskning kunde också sträva efter att skapa en breddad syn på deltagandet i studiecirkel eller folkbildning överlag. Den studerade kontexten kunde breddas till att omfatta deltagares åtaganden i andra delar av deras vardagsliv. För att fördjupa förståelsen för relationen mellan medborgarskap och folkbildning kunde den breddade

studiekontexten exempelvis inbegripa olika samhällsengagemang och hur dessa knyts samman med deltagandet i folkbildning. Intresset kunde också fokusera på specifika grupper och specifika arenor, såsom exempelvis olika digitala rum. Den här typen av studier kunde vara ett sätt att fortsätta bryta en stundtals enögd och idealiserande syn på folkbildning (Edquist, 2015).

Relationen mellan folkbildning och medborgarskap kunde även belysas ur olika maktperspektiv. Exempelvis kunde denna skärningspunkt mellan medborgarskap och folkbildning vara viktig att granska ur ett genusperspektiv.

Gällande de former av folkbildning som uppkom för dryga hundra år sedan utgick verksamhetens kärna från att sprida vetenskaplig kunskap i relation till deltagarnas tidigare erfarenheter. I ljuset av aktuella händelser som aktualiserar frågor om tolerans, hänsyn och respekt verkar uppgiften att sprida kunskap och diskutera denna i relation till medborgarnas livserfarenheter vara minst lika aktuell som tidigare. Frågor som infinner sig gäller då folkbildningens villkor för och sätt att jobba med detta slag av frågor.

Samtiden präglas av allt större intresse för och tilltro till valfrihet. Därmed skulle det vara av intresse att fortsätta utforska de premisser som valfrihet kan utövas under, speciellt i verksamhet såsom folkbildning som uppfattas präglas av just (val)frihet och frivillighet. Om det är så att deltagandet i studiecirkelar och folkbildning överlag handlar om att söka sig till frivilliga och självvalda studier – vilka är då villkoren för att agera frivilligt?

6 English summary

Being and acting as a citizen: An ethnographic study in popular education practices

Popular education activities arranged by established Nordic popular education institutions are assumed to support citizenship education (*medborgerlig bildning*) (Andersson & Laginder, 2013; Harding, 2011; Niemelä, 2011; Nordvall, 2002). Within previous research on Nordic popular education, this assumption has mostly resulted in researchers examining Nordic popular education from an intellectual historical or organisational perspective. This has often resulted in research that draws on idealised perceptions of popular education (Edquist, 2015), perceptions that the practices of popular education have been mirrored towards.

During the last couple decades, an increased research interest towards the participant perspective on Nordic popular education has emerged (Laginder & Stenøien, 2011; Lundberg, 2008; Manninen & Meriläinen, 2015; Nordzell, 2011). Despite this emergence, the day-to-day activities of popular education as perceived by its participants are still relatively unresearched. This thesis is directed towards examining the relation between these ideals of popular education activities and the expressions of these ideals in the popular education practices. This is carried out by assuming the perspective of the participant. More specifically, the interest of this thesis is aimed towards the relationship between citizenship education as an ideal and the expressions of citizenship education in study circle practices. Study circles were chosen as the context of the study since they have been described to portray the characteristic arrangements of Nordic popular education (Salo, 2004, p. 38), where the participants gather to study a topic of their own choice and contribute equally to the gaining of knowledge and understanding. Thus, study circles can be regarded as settings for democracy in everyday life (Larsson, 2001).

Aim of the study

The purpose of this thesis is to contribute ethnographic knowledge about what expressions of citizenship can be identified within institutionalised popular education practices. The thesis draws upon a definition of study circles as arenas where the participants exchange experiences and explore knowledge concurrently with others in order to understand and change their living conditions. Citizenship in popular education practices is understood to consist of identification (i.e. being) and deeds (i.e. acting). Citizenship in this context takes place in social interactions where differences are encountered and private issues are translated into public concerns. In order to capture citizenship in its complexity and contextuality, an overarching research

question was formulated for the present study: What expressions does citizenship take in study circle practices? This research question was specified through the following three questions: (1) How are the participants *being* citizens in study circle practices? (2) How are the participants *acting* as citizens in study circle practices? and (3) How are private perspectives transcended in favour of common concerns in the study circle practices?

Popular education and citizenship

The practices of popular education organisations are often described as free and voluntary pedagogical activities with a twofold purpose (Niemelä, 2011). The purpose is on one hand to support personal development and on the other hand to function as a space to develop one's stances towards one's fellow citizens and present circumstances. This twofold purpose—to provide an arena for both personal and collective growth—illuminates the democratic ideals such as freedom and equality that popular education practices draw upon.

The guiding ideas of Nordic popular education stem from humanism, romanticism and the Enlightenment (Gustavsson, 1996; Tøsse, 2005). The historical context of the emergence of popular education at the end of the 19th century was characterised by increasing economic freedom and influential nationalistic and social-democratic political movements (Lang, 2011a; Tøsse, 2005). These societal changes also brought about social problems and feelings of rootlessness, something that popular education sought to address. This was attempted both by providing a space for 'the people' (as opposed to 'the elite') to gain knowledge on their own terms and by at various times trying to refine and discipline 'the people' (Koski, 2011; Lang, 2011a; Salo, 2004; Valkonen, 2015, p. 10).

A study circle consists of a group of people interested in studying the same subject or topic who gather at a set time (Larsson, 2001). The study circles are voluntary and free from outer constraints, such as curricula. The subjects range from languages to sports, handicrafts and music (Larsson & Nordvall, 2010). Since the activities of popular education mainly take place in different group settings, they provide an opportunity for people of different backgrounds to interact—an important feature for promoting democracy (Åberg, 2008). Participation in study circles is not first and foremost for professional purposes but stems from a will to learn new skills and conquer new knowledge for the sake of personal and societal development (Gustavsson, 2013). The study circle is, in other words, a potential means for one to become more knowledgeable and educated in order to be able to understand one's living conditions and expand one's approaches to societal questions (Andersson & Laginder, 2013; Niemelä, 2011). The ideal study circle is thought to function as a miniature democracy, even

though such ideals are not necessarily always lived up to (Andersson & Laginder, 2013; Larsson, 2001).

In this thesis, citizenship in study circles is regarded as drawing upon the assumption that everyone has a right to education and the ability to educate themselves (Niemelä, 2011; Tøsse, 2009). This position is linked to a view of citizenship as something always open for negotiation (Biesta, 2014; Wildemeersch, 2014). In order for citizenship education to occur, there is a need for meeting places where people can engage in voluntary learning regarding both new knowledge and new understandings of other people's perspectives (Åberg, 2008). In accordance with these assumptions, the reduction of the continual democratic deficit (Biesta, 2011; Korsgaard, 2001) can potentially take place close to the everyday lives of the citizens through their participation in study circles.

The aspect of organisation into groups refers to citizenship as 'being', while the aspect of changing one's living conditions refers to citizenship as 'acting'. The collective seeking of knowledge refers to a process that is simultaneously individual and only possible in relationship with others. Citizenship can also be defined as a relationship in some kind of public sphere between the individual and other members of society. When understanding citizenship as comprising both social and cultural aspects, citizenship is not a static but a constantly changing entity, constructed and maintained through actions in collective contexts (Biesta, 2011; Dahlstedt & Olson, 2014; Isin & Wood, 1999).

Methodological considerations

This empirical study was conducted in accordance with an ethnographic tradition. The aim of the ethnographic approach in this context was to understand the day-to-day lives of participants in study circles on the terms of these popular education practices. This form of knowledge can be attained through spending enough time in the field of study as one of the participants (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2001). The aim is to gain insight through participant observation about both the day-to-day expressions of the study circle practices, in the forms of verbal and other actions, and the underlying assumptions informing these actions (Hammersley, 2009). The ethnographic stance further includes development of analytical understanding of these actions and in what ways they appear meaningful and relevant in relation to each other (Geertz, 1973; Hammersley, 2006).

The contribution of an ethnographic study lies in its ability to clarify 'what goes on' in a specific context, making use of a micro-perspective to bring relevant order into what might seem either confusing or too familiar. Ethnographic description is 'thick' and interpretive, is

concerned with social discourses and attempts to preserve what is being said and done in communicable terms (Geertz, 1973). An ethnographer's descriptions consist of imagined constructions, and they are always of the second or third order. Only a native can make first-order interpretations. The culture at hand can only be accessed empirically by taking part in and thus inspecting the events—not through an abstract arrangement of entities into patterns (Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007).

The ethnographic field studies and analytical principles

The overarching ambition of the fieldwork was to illuminate popular education practices as observed first-hand from a citizenship perspective. The empirical data consist of fieldnotes, audio recordings of the study circle gatherings and secondary data, such as an interview with one of the circle leaders and brochures. The data was gathered through ethnographic field studies in three different popular education practices: a senior carpenters' study circle, a philosophy study circle and an English study circle. The three mentioned practices were chosen to complement each other and to shed light on the different sides of the multitude of institutionalised study circle practices.

Entering the field of ethnographic fieldwork is, according to Geertz (1973), all about 'finding our feet'. This process is a balancing act that should neither end up with the researcher becoming one of 'the natives' nor seeking to mimic them. The aim is, in all its simplicity and complexity, to converse with the persons in the field. My entrance into the field was able to occur with the help of directors of three different study associations, one for each study. We met to discuss my research interests and possible study circles in which I could take part within each study association. I was quite open to any suggestions, even though I kept in mind that I wanted to have three complementary field studies. I especially stressed that I wanted to find circles with a leader who would accept me and even be happy to have me participating; I did not want to force myself on anyone.

The overarching aim of the analysis was both to explore what was said and done in each study group and to portray these data in a manner that at once accurately derives from the activities in the group and is still understandable to an outsider. Paramount to such work is to gain the trust of the informants of the study (Gobo, 2008, pp. 118–134; Hammersley & Atkinson, 2007, p. 41; Tolonen & Palmu, 2007). I was able to find three study circle leaders who all felt positively towards my participation, which made my entrance into the field quite straightforward. It is important to note that the analysis process already begins in the field, particularly in this case during the act of writing fieldnotes. These first attempts at turning acts and deeds into writing were marked by my exploratory ambition. Ethnographic knowledge is constructed as the ethnographer alternates between the stances of an

inside participant and an outside observer (Hammersley & Atkinson, 2007). This process was aided by taking detailed fieldnotes; written-down observations made it possible to return to my first tentative assumptions and examine them further (Emerson, Fretz & Shaw, 2001).

Results

Below, I summarise the results of the three ethnographic field studies with regards to expressions of citizenship as both acting and being (see also Pastuhov, 2018).

Senior carpenters' study circle

The senior carpenters' study circle met three times per week for 15 weeks in spring 2014, and I participated in the group twice per week during that time. The participants in the circle, 12 men and one woman, were all retired and between the ages of 60 and 80 years. Most of the participants had backgrounds as labourers or as craftsmen. Some had been participating in the circle for many years, but there were also several newer participants. The circle was organised as a workshop with a supervisor and independently working participants. Their woodworking process was inspired by traditional techniques, and the working process usually started from scratch by refining unprocessed pieces of wood.

The organisation of the woodworking can be described as a work community. The participants *identified* with an ideal image of the productive worker. To be a part of the woodworking community of the study circle is to be a productive worker. The most important aspect of the group was for each member to participate in being productive. The overall attitude in the group was inclusive, since everyone's input was strong enough for them to be considered productive and included in the group.

This productivity appeared to be a goal in its own right and was a way to continue *acting* and contributing to their community after a fulfilled working life. The members' participation inhabited a dimension of usefulness that manifested through the senior carpenters' orientation towards continuing to be a contributing part of their surrounding society. This was expressed, for example, when fixing a relative's broken chair or making a birthday present, which can be interpreted in a broader sense as acting as a constructive member of society.

The citizenship of the senior carpenters was established through the possibility—made present in the study circle—to maintain a productive structure in their day-to-day lives and be a part of a meaningful community. The members' contribution to the groups' productivity was the most important part, and all serious efforts were valued equally. It is true that the senior carpenters were aware of which participants were more skilled than others in given areas. However, the

goal of the productivity was not defined in advance, which opened it up for multiple interpretations and multiple ways of achieving it. The citizenship of the senior carpenters was comprised of a will to readiness for action. Their participation in the study circle revealed an aspiration to maintain a part of everyday life in which they remained conscientious and diligent citizens (Turunen, 2015).

Philosophy study circle

The philosophy study circle gathered once per month. Each session, a philosophical text was discussed that was chosen by the group at the end of the previous meeting. I took part in the study circle over a period of eight months, from December 2013 to August 2014. Since the circle was formed three years prior to my participation, some new members had joined by invitation while others had left. The size of the group varied over time, and, during the period of study, some members joined the group, while others left. Approximately six persons, both men and women of various ages, gathered each time. The group was in many respects homogeneous. The participants were all rooted in the specific region they lived in, and each participant represented the Swedish-speaking minority in Finland. Additionally, all were alumni from or were currently studying at the same university.

The philosophy study circle offered an environment for *being* interested in intellectual discussions, as opposed to what was described by the participants as being part of a non-intellectual surrounding society. The predominately rural, somewhat peripheral region wherein the group members lived and gathered was perceived coherently in the group as a living context not offering adequate circumstances for intellectual exchange. At the same time, there was an interest in the group towards occurrences and phenomena in the surrounding society, looked upon with a distanced and analytical gaze. With the help of each other, the participants were able to be included in a collective and could answer a need to be part of a space for intellectual discussions. The foundation of their involvement was a distanced approach to the surrounding living context.

Even though the philosophy study circle generated a meaningful setting for gathering with like-minded individuals and creating an alternative to other aspects of everyday life, it was not without difficulty that the participants *acted* in order to maintain the circle. The participants complained about difficulties with finding the time for both reading and participating. At the same time, however, participation was rewarding since it offered meaningful meetings with like-minded individuals not found elsewhere in their lives. Through the study circle, the participants did not need to feel alone in their living context but could maintain proximity to each other and—through the activities and content of the study circle—indirectly to their surrounding society. The study circle offered a possibility for

participants to relate to their living circumstances from a certain distance.

The citizenship of the philosophy study circle was expressed through a wavering between proximity and distance, between openness and closeness. Through participating in the study circle and creating distance between them and their surroundings, the participants created proximity to each other. The ideal of openness in this study circle was exhibited through the gathering of individuals with a shared interest rather than a more widespread openness that included society at large. In the context of this study circle, it is not meaningful to separate openness and closeness. Rather, openness and closeness are simply two sides of the same phenomenon. The citizenship of the philosophy study circle thus provided an opportunity for like-minded individuals to become closer and for them to withdraw from the rest of their everyday lives and living contexts (Pastuhov & Sivenius, 2017).

English study circle

The English study circle consisted of 12 participants (six men and six women), two of whom were retired, while the rest were actively working. The group gathered once per week for 12 weeks during autumn 2014 to learn basic English under the guidance of a study circle leader. I attended nine of the gatherings. One of the participants had not studied English in compulsory education, while the rest of the group had some basic knowledge of the language from previous formal education. The study circle was organised according to a prototypical classroom setting. The teacher organised the activities, while the participants took notes, engaged in grammatical and vocabulary exercises and worked to complete tasks and learn correct usage.

The English study circle consisted of persons who *identified* as individually studying consumers. At the same time, they were pupils of the English language. The living contexts of the participants in this group were secondary. Each participant presented to the study circle as an individual, participated as an individual and left as an individual. The group was constituted as randomly as any school class. The participants came to the study circle in hopes of leaving behind the position of the unknowing pupil, something the participants themselves called an investment in themselves. The study circle made it possible to strive for a future platform consisting of more advanced knowledge and insight into the English language than they had before. At the same time, it was clear that the significance of the group did not stretch further than the purposes of studying the target language. The group assembled only to dissolve in the near future.

Through participation in the studies, the participants *acted* in order to remedy their weak knowledge of English. These acts concerned identifying deficiencies and working on them. The participants

voluntarily chose to take on the familiar role of a pupil. Since their acts were focused on their lack of knowledge, it became crucial to complete the tasks given by the more knowledgeable in the group—in this case, the study circle leader. The tasks were described as demanding and difficult. This confirmed not only the lack of knowledge among the participants but also their tangible attempts at doing something about this lack of knowledge.

The citizenship in the English study circle was expressed when the participants acted responsibly in relation to their lack of knowledge; though they acted in the presence of others, they ultimately acted for themselves. To express citizenship in this context became about voluntarily taking on the role of the individual and responsible consumer. Implicitly, the participants' shortcomings in English in their societal contexts outside the study circle caused them to seek out the study circle. Nevertheless, the participants did not share or relate with others in the study circle their lives outside the study circle. Rather, the starting point for participation was that all participants took sole responsibility for their lack of knowledge and made a personal investment toward remedying this lack through their studies and participation in the circle (Pastuhov & Rusk, 2017).

Concluding remarks

In the three study circles examined here, three different safe havens were created in relation to the demands of everyday life (compare Laginder & Stenøien, 2009). This was made possible through social interactions focusing on topics of shared interest together with like-minded individuals. Participation in the study circles was also characterised by an aspiration to influence everyday life outside of the study circle. Through the distance created in the study circles between participants and the surrounding society, problematic aspects of everyday life could be resolved, at least then and there.

The freedom present in the three study circles was created through the participants choosing their participation and their study subject according to interests and assumptions formulated prior to their participation. In the case of the senior carpenters, their freedom was characterised by a positive perception of freedom—that is, freedom to something. For the senior carpenters, freedom meant a possibility to continue socialising and being productive when retired. This positive freedom has previously been described with regards to popular education as the possibility to choose and influence one's own studies (Larsson & Nordvall, 2010; Åberg, 2008). In the case of the philosophy study circle, the perception of freedom appeared as a negative freedom—that is, freedom from something. For these participants, participation meant freedom from their non-intellectual surrounding society. This negative freedom has previously been described with

regards to popular education as freedom from constraints and outer demands (for example Laginder, Nordvall & Crowther, 2013).

In relation to the positive freedom of the senior carpenters and the negative freedom of the members of the philosophy study circle, the nature of the members' participation in the English study circle raises questions regarding whether their studies were characterised by freedom at all. In the case of the English study circle, the participants voluntarily chose to, at least partly, abolish their personal freedom by complying with the pre-determined form and content of the study circle. The freedom here appeared as quite restricted because of the apparent and manifest classroom order of the circle. In the English study circle, the freedom appeared as a potential that could only be realised after the study circle had been dissolved.

In sum, participation in the three study circles can be characterised as providing possibilities for individuals to deepen a chosen interest together with other like-minded individuals (compare with Sundgren, 2012b). In these three cases, popular education can be seen as providing meeting places otherwise not found in the everyday lives of the participants. Nevertheless, it was striking how limited these alternatives were when chosen freely and voluntarily. Older men do woodwork, university alumni indulge in intellectual discussions and those insecure about their English seek out the school bench once more. Perhaps popular education in this sense should not be understood as a progressive alternative for example in relation to formal education (Larsson, 2005; 2013). Rather, participation in the study circles can function as an alternative environment and safe haven that participants choose to engage in collectively and decide how their participation should be influenced by the other parts of their everyday lives.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasielärare*. Stockholm: Ordfront.
- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930*. Stockholm: Carlsson.
- Andersson, E. (2001). *Cirkelledarskapet. En intervju- och enkätstudie med cirkelledare*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Andersson, E., Bernerstedt, M., Forsmark, J., Rydenstam, K., & Åberg, P. (2014). *Cirkeldeltagare efter 65. Livskvalitet och aktivt medborgarskap*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Andersson, E., & Laginder, A.-M. (2013). Dimensions of power: The influence of study circles. A.-M. Laginder, H. Nordvall, & J. Crowther (Red.), *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*. (s. 99–121). Leicester: NIACE.
- Andersson, E., Laginder, A.-M., Larsson, S., & Sundgren, G. (1996). *Cirkelsamhället. Studiecirkelns betydelse för individ och lokalsamhälle*. Stockholm: Fritzes.
- Arvidson, L. (2004). *Mellan rörelse och universitet. Folkbildning enligt socialdemokraten Oscar Olsson och liberalen Carl Cederblad*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). Editorial introduction. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 1–7). London: Sage.
- Bagnall, R. G. (2010). Citizenship and belonging as a moral imperative for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 449–460. doi:10.1080/02601370.2010.488812
- Bauman, Z. (2012). *Collateral damage. Social ojämlikhet i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography. *Comparisons and influences. Ethnography and Education*, 5(1), 49–63. doi:10.1080/17457821003768455
- Benhabib, S. (1994). Democracy and difference: reflections on the metapolitics of Lyotard and Derrida. *The Journal of Political Philosophy*, 2(1), 1–23.
- Berg, A., & Edquist, S. (2017). *The capitalist state and the construction of civil society. Public funding and the regulation of popular education in Sweden, 1870–1991*. London: Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2014). Learning in public places. Civic learning for the twenty-first century. G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Red.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (s. 1–11). Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (2014). Introduction. Civic learning, democratic citizenship and the public sphere. *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (s. xiii–xx). Dordrecht: Springer.
- Bohlin, H. (2011). Vad är medborgerlig bildning? P. Strandbrink, B. Lindqvist, & H. Forsberg (Red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande* (s. 19–34). Huddinge: Södertörns högskola.
- Brookes, R. M., & Holford, J. A. K. (2009). Citizenship, learning and education. Themes and issues. *Citizenship Studies*, 13(2), 85–103. doi:10.1080/13621020902749027
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis. Elements of the sociology of corporate life*. London: Ashgate.
- Chang, B. (2013). Education for social change. Highlander education in the Appalachian Mountains and study

- circles in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 705–723.
doi:10.1080/02601370.2013.773571
- Crowther, J. (2013). Reflections on popular education in the UK and Sweden. Changes in the state, public sphere and civil society. A.-M. Laginder, H. Nordvall, & J. Crowther (Red.), *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*. (s. 259–274). Leicester: NIACE.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium. Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 7–25.
- Edquist, S. (2015). Demarcating popular education with government subsidies. Sweden 1911–1991. *Nordic Journal of Educational History*, 2(1), 73–96.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 352–368). London: Sage.
- Fejes, A., Olson, M., Rahm, L., Dahlstedt, M., & Sandberg, F. (2016). Individualisation in Swedish adult education and the shaping of neoliberal subjectivities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. doi:10.1080/00313831.2016.1258666
- Finlands officiella statistik (FOS). (2017). *Befolkningsstruktur*. Helsingfors: Statistikcentralen.
http://www.stat.fi/til/vaerak/inde_x_sv.html (10.11.2017)
- Folkbildningsrådet (2017). *Årsredovisning med verksamhetsberättelse 2016*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.
- Flowers, R. (2009). Traditions of popular education. *Report Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 32(2), 9–22.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. London: Sage.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography* (s. 188–203). London: Sage.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1995). Att tänka om folkbildningsidén. B. Bergstedt & S. Larsson (Red.), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse* (s. 59–81). Linköping: Mimer.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2013). The idea of democratic bildung. Its transformations in space and time. A.-M. Laginder, H. Nordvall, & J. Crowther (Red.), *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*. (s. 35–49). Leicester: NIACE.
- Gustavsson, K. (2005). *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal*. Örebro: Örebro universitet.
- Habermas, J. (1997). *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. doi:10.1080/17457820500512697
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. uppl.). London & New York: Routledge.
- Harding, T. (2011). Learning democracy in a Swedish gamers' association. Representative democracy as experiential knowledge in a liquid civil society. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 135–149. doi:10.338/rela.2000-7426.rela0042
- Harding, T. (2012). Folkbildningsfältets grindvakter. En studie i organisatorisk isomorfi. F.

- Wijkström (Red.), *Civilsamhället i samhällskontraktet. En antologi om vad som står på spel* (s. 153–173). Stockholm: European Civil Society Press.
- Hartman, P. (2003). *Att bilda med en bild. En studie av de praktisk-estetiska studiecirkelnas utveckling*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Huuhka, K. (1990). *Kansalais- ja työväenopistotominnan historia 1899-1979*. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto. [Arbets- och medborgarinstitutets verksamhetens historia 1899–1979]
- Isin, E. F., & Wood, P. K. (1999). *Citizenship and identity*. London: Sage.
- Jacobsson, K. (2010a). Epilog: Ett medborgerligt medvetande. K. Jacobsson (Red.), *Känslan för det allmänna. Medborgarnas relation till staten och varandra* (s. 333–343). Umeå: Boréa.
- Jacobsson, K. (2010b). Känslan för det allmänna. K. Jacobsson (Red.), *Känslan för det allmänna. Medborgarnas relation till staten och varandra* (s. 15–38). Umeå: Boréa.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. (3. uppl.). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Kane, L. (2013). Comparing “Popular” and “State” education in Latin America and Europe. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 81–96. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0085
- Kantasalmi, K., & Hake, B. J. (1997). Popular adult education in Finland 1890–1939. A critical reinterpretation of the ‘people’s enlightenment project’. *History of Education*, 26(4), 353–374. doi:10.1080/0046760970260402
- Karseras, A., Wildemeersch, D., Stroobants, V., & Bron Jr., M. (2005). Introduction: The CREDIS theoretical complex. D. Wildemeersch, V. Stroobants, & M. Bron Jr. (Red.), *Active citizenship and multiple identities in Europe. A learning outlook* (s. 1–12). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2001). Why has citizenship become such a vogue word? O. Korsgaard, S. Walters, & R. Andersen (Red.), *Learning for democratic citizenship* (s. 9–14). Association for World Education and the Danish University of Education.
- Korsgaard, O. (2004). Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse. En introduktion. O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse* (s. 5–10). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Koski, L. (2011). Sivistystyön ihmiskäsitys. Villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (Red.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. [Bildningsarbetets människosyn. Från vildmänniska till vuxen individ]
- Koski, L., & Filander, K. (2013). Transforming causal logics in Finnish adult education. Historical and moral transitions rewritten. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 583–599. doi:10.1080/02601370.2012.740689
- Kumpulainen, T. (Red.). (2014). *Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Lag om fritt bildningsarbete 632/1998, <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980632> (10.2.2017)
- Laginder, A.-M. (2015). *Mimer – nationellt program för folkbildningsforskning. Verksamhet och utveckling 1990–2015*. Linköping: Mimer.
- Laginder, A.-M., Nordvall, H., & Crowther, J. (2013). Introduction. A.-M. Laginder, H. Nordvall, & J. Crowther (Red.), *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*. (s. 3–13). Leicester: NIACE.

- Laginder, A.-M., & Stenøien, J. M. (2009). Lärande av intresse. Om liv med hemslojd, hantverk och folkdans. A.-K. Högman & M. Stolare (Red.), *I lärandets gränsländ. Formella, icke-formella och informella studier igår och idag* (s. 107–129). Hedemora: Gidlunds.
- Laginder, A.-M., & Stenøien, J. M. (2011). Learning by interest: Experiences and commitments in lives with dance and crafts. *Vocations and Learning*, 4(2), 151–167. doi:10.1007/s12186-011-9055-8
- Laitinen, M., & Nurmi, K. E. (2003). Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus*, (2), 122–132. [Att växa till aktiv medborgare i ljuset av finländska livsbiografier]
- Lang, T. (2011a). *Myyttisestä sankarirehstorista opistoäidiksi ja manageriksi. Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen.* (Doktorsavhandling). Helsingfors universitet. [Från mytisk hjälterektor till institutsmoder och manager. Ett genusperspektiv på ledarskap vid arbetar- och medborgarinstitut]
- Lang, T. (2011b). Naiset ja kansansivistyksen suuri kertomus. *Aikuiskasvatus*, 31(1), 45–48. [Kvinnorna och folkbildningens stora berättelse]
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (Red.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tampere: Vastapaino. [Inledning. Vadå för etnografi?]
- Larsson, S. (1995). Folkbildningen och vuxenpedagogiken. B. Bergstedt & S. Larsson (Eds.), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse* (s. 35–57). Linköping: Mimer.
- Larsson, S. (1999). Studiecirkeldemokratin. E. Amnå (Red.), *Civilsamhället: Demokratiutredningens forskarvolym VIII* (s. 243–279). Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Larsson, S. (2001). Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 199–217. doi: 10.1080/02601370110036073
- Larsson, S. (2005). Förnyelse som tradition. A.-M. Laginder & I. Landström (Red.), *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid* (s. 169–194). Linköping: Mimer/Skapande Vetande.
- Larsson, S. (2013). Folk high schools as educational avant-gardes in Sweden. A.-M. Laginder, H. Nordvall, & J. Crowther (Red.), *Popular education, power and democracy* (s. 72–96). Leicester: NIACE.
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature.* Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Leistevuo, A. (1998). Sosiaalinen toiminta ja sosiaaliset motiivit aikuisopiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 18(2), 169–173. [Social verksamhet och sociala motiv i vuxenstudier]
- Liedman, S.-E. (2013). Pseudo-quantities, new public management and human judgement. *Confero*, 1(1), 45–66. doi:10.3384/confero.13v1i1a1
- Lindgren, L. (1996). *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildning.* Stockholm: Carlsson.
- Lundberg, M. (2008). *Överläggningar om hållbar utveckling. En studie av studiecirkelsamtal.* (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.
- Løvlie, L. (2002). The promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 467–486. doi:10.1111/1467-9752.00288
- Manninen, J. (2010). Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus*, 30(3), 164–174. [Anpassande bildningsarbete?]
- Manninen, J. (2012). Liberal adult education as civic capacity builder? *Lifelong Learning in Europe*, 17(1), 69–78.
- Manninen, J., & Meriläinen, M. (2015). Monimenetelmällinen näkökulma omaehtoisen opiskelun hyötyihin. *Aikuiskasvatus*, 35(2), 84–98. [Ett mixed methods -perspektiv på nyttan av självvalda studier]

- Marshall, T. H. (1973). *Class, citizenship and social development*. Westport: Greenwood Press.
- Medborgarinstitutens förbund (MiF) r.f. (2017). *Kansalaisopistot päihinänkuoressa*. <http://kansalaisopistot.fi/kansalaisopistot-pahkinanakuoressa/> (25.11.2017)
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 339–351). London: Sage.
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education. A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828–846. doi: 10.1080/02680939.2013.823519
- Niemelä, S. (2002). Kansansivistyksen kadottaminen. *Aikuiskasvatus*, 22(2), 84–91. [Att tappa bort folkbildningen]
- Niemelä, S. (2011). *Sivistymisen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Helsinki ja Kuopio: Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti. [Att bildas. Bildningsbehov, -pedagogik och politik i nordisk folkbildnings-tradition]
- Niklasson, L. (2007). *Medborgaren som pedagogiskt projekt*. (Doktorsavhandling). Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nordvall, H. (2002). Folkbildning som mothegegonisk praktik? *Utbildning & Demokrati*, 11(2), 15–32.
- Nordvall, H. (2008). *I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.
- Nordzell, A. (2011). *Samtal i studiecirkel. Hur går det till när cirkeldeltagare gör cirkel?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Nordzell, A. (2012). Att göra cirkel. J. von Essen & G. Sundgren (Red.), *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (s. 247–276). Göteborg: Daidalos.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. [Skolan är ett måste. En etnografisk studie om skolklassen som socialt rum]
- Pastuhov, A. (2018). The Ideals and Practices of Citizenship in Nordic Study Circles. M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Red.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 797–815). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-55783-4
- Pastuhov, A., & Rusk, F. (2017). Citizenship as individual responsibility through personal investment. An ethnographic study in a study circle. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(pre-published), 1–14. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0js99
- Pastuhov, A., & Sivenius, A. (2017). Medborgarskap mellan närhet och distans. En etnografisk studie i en studiecirkel i filosofi. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 116–129. doi:10.18261/issn.1891-5949-2017-02-05
- Pellinen, P. (2001). *Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen. Katsaus aikuisoppilaitosten tehtävänkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla*. Turku: Turun yliopisto. [Vuxenpedagogikens yrkesbetoning. En inblick i den historiska framväxten av vuxenläroanstalternas uppgiftsbeskrivning under 1900-talet]
- Poikela, E., & Silvennoinen, H. (2010). Vapaa sivistystyö. Tarve, tehtävä, hyöty. *Aikuiskasvatus*, 30(3), 206–212. [Fritt bildningsarbete. Behov, uppgift, nytta]
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (2011). *Den fungerande*

- demokratin. *Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS förlag.
- Salo, P. (2004). *Vilken utgång – folkbildning? Texter om folkbildningens identitet och framtid*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Salo, P., & Rönnerman, K. (2014). The Nordic Tradition of Educational Action Research. In the Light of Practice Architectures. P. Salo, K. Rönnerman, & T. Lund (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 53–71). Rotterdam: Sense.
- Salo, P., & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura. [Bildande vuxenpedagogik]
- Saloheimo, L. (2015). *Vapaa sivistystyön palveleminen. Oppilaitosten koulutustarjonta*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry. [Det fria bildningsarbetets servicestruktur. Läroanstalternas utbildningsutbud]
- Sandberg, F., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Olson, M. (2016). Adult Education as a Heterotopia of Deviation: A Dwelling for the Abnormal Citizen. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 103–119. doi:10.1177/0741713615618447
- Seppänen, T. (2014). Vapaa sivistystyö on merkittävä osa aikuiskoulutusta. *Tilastokeskusken Hyönteitikat* 3/2014. http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/09-29_004.html (9.11.2017) [Fritt bildningsarbete är en betydande del av vuxenutbildningen]
- Sihvonen, J. (1996). *Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun*. (Doktorsavhandling). Tampereen yliopisto. [Bildning för alla eller de utvalda? Medborgar-institutsverksamhetens utveckling från fritt folkupplysningsarbete till betaltjänst]
- Spindler, G. (1982). General Introduction. G. Spindler (Red.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (s. 1–13). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Statistiska centralbyrån (SCB). (2016). *Folkmängd* 2015. https://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Befolkning/Befolkningens-sammansattning/Befolkningsstatistik/25788/25795/Behallare-for-Press/399296/ (27.11.2017)
- Stenøien, J. M. (2003). *Den aktive medborger. Nye sosiale bevegelser som møteplasser for kunnskap og demokrati*. (Doktorsavhandling). Trondheim: Vox.
- Stenøien, J. M., & Laginder, A.-M. (2015). Praktisk-estetisk læringsinteresse – en motkulturell verdi? *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift – The Nordic Journal of Cultural Policy*, 18(2), 182–197.
- Sundgren, G. (2002). Folkbildning och folkbildningsforskning. *Utbildning & Demokrati*, 11(2), 5–14.
- Sundgren, G. (2012a). Folkbildning och civilsamhälle. J. von Essen & G. Sundgren (Red.), *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (s. 43–67). Göteborg: Daidalos.
- Sundgren, G. (2012b). Studiecirkeln som civil arena. J. von Essen & G. Sundgren (Red.), *En mosaik av mening. Om studieförbund och civilsamhälle* (s. 215–245). Göteborg: Daidalos.
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (Red.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Tampere: Vastapaino. [Etnografi, intervju och (makt)positioner]
- Tuomisto, J. (1999). Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. P. Sallila & S. Niemelä (Red.), *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa* (s. 23–55). Helsinki: Kansanvalistusseura. [Fritt bildningsarbete på tröskeln till 2000-talet – nya uppgifter och krav]
- Turunen, A. (2015). Att snickra medborgarskap? *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift – The Nordic Journal of Cultural Policy*, 18(2), 218–232.

- Tøsse, S. (2005). *Folkeopplysning og vaksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tøsse, S. (2009). *Folkbildning som universellt fenomen. Om betydelse og motsvarigheter i historisk og internasjonelt perspektiv*. Linköping: Mimer.
- Valkonen, E., & Kauppila, J. (2010). Sivistyksen keitaasta formulatalliksi? Kansalaisopiston henkilökunnan kokemuksia markkinaperusteisesta aikuiskoulutuspolitiikasta. *Aikuiskasvatus*, 30(3), 175–184. [Från bildningssoas till formel 1-stall? Uppfattningar hos medborgar-institutspersonal om marknads-baserad vuxenutbildningspolitik]
- Valkonen, E. (2015). "Me myymme ja markkinoimme kurseja" – Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa. (Doktorsavhandling). Joensuu: University of Eastern Finland. ["Vi säljer och marknadsför kurser" – Marknadiseringsdrag i medborgar-institut]
- Vandenabeele, J., Reyskens, P., & Wildemeersch, D. (2011). Diverse views on citizenship, community and participation. Exploring the role of adult education research and practice. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 193–208. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0017
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing concepts of social learning and democratic citizenship. G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (s. 15–28). Dordrecht: Springer.
- Wildemeersch, D., & Kurantowicz, E. (2011). Editorial: Adult education and the community. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 129–133. doi:10.3384/rela.2000-7426.relae3
- Wijkström, F. (2012). Mellan omvandling och omförhandling. Civilsamhället i samhällskontraktet. F. Wijkström (Red.), *Civilsamhället i samhällskontraktet. En antologi om vad som står på spel* (s. 3–33). Stockholm: European Civil Society Press.
- Åberg, P. (2008). *Translating popular education. Civil society cooperation between Sweden and Estonia*. (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Åberg, P. (2013). Managing expectations, demands and myths: Swedish study associations caught between civil society, the state and the market. *Voluntas*, 24(3), 537–558. doi:10.1007/s11266-012-9271-3

Annika Pastuhov

Att vara och agera medborgare

En etnografisk studie i folkbildande praktiker

Vuxnas fria och frivilliga studier antas stöda medborgarskap i vardagslivet. På medborgarinstitutskurser eller i studiecirklar – här benämnt folkbildande praktiker – antas detta ske då deltagarna får utveckla sig själva på sina egna villkor, i andras sällskap. Genom att söka kunskap tillsammans och utbyta erfarenheter kan deltagarna potentiellt både förstå och förändra sina livsvillkor.

I avhandlingen ställs frågan om hur de här frivilliga studiernas demokratiska ideal tar sig uttryck som medborgarskap ur deltagarens perspektiv. Avhandlingen bygger på tre deltagande etnografiska fältstudier: i en seniorsnickarcirkel, en filosofistudiecirkel och en studiecirkel i engelska. Analysen belyser deltagandet som att vara och agera medborgare – att känna tillhörighet till gruppen och att handla genom sina studier.

Studien visar att deltagandet i de tre folkbildande praktikerna innebär motviker och andra chanser i relation till deltagarnas livssituationer. De tre studiecirkelarna fokuserar på att fördjupa intressen som funnits sedan tidigare och detta sker tillsammans med likasinnade. Resultaten från de tre delstudierna diskuteras som olika slag av frihet. Hur fritt och frivilligt är deltagandet i folkbildande praktiker egentligen? Stöder dessa studier enbart vissa slags medborgarskap för att förstå och förändra sina livsvillkor?